PRACA W KLASIE TRZECIEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELA SZKOŁY POWSZECHNEJ

„Jak realizować nowe programy szkolne".

Pod redakcją Benedykta Kubskiego.

1. *J. Michałowska.* Oblicze nowych programów.
2. *J. Michałowska.* Zagadnienia wychowawcze w nowych programach.
3. *St. Drzewiecki.* Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach.
4. *St. Machowski.* Wychowanie gospodarcze w nowych programach.
5. *B. Kubski.* Nowe programy a twórczość nauczyciela.
6. *M. Kotarbiński.* Organizacja pracy w kl. I na podstawie nowego programu.
7. *St. Dobraniecki.* Organizacja pracy w kl. II na podstawie nowego programu.

8-9. *J. Dancewiczowa.* Jak realizować nowy program języka polskiego.

10-11. *Dr. W. Hoszowska.* Jak realizować nowy program historji.

12-13. *E. Dudkówna i J. Strzelecka.* Jak realizować nowy program matematyki.

14. *J. Czystowski.* Jak realizować nowy program przyrody martwej.

15-16. *T. Mayzner.* Jak realizować nowy program śpiewu.

17. *Dr. J. Kuchta.* Psychologja wiejskiego dziecka.
18. *St. Wiącek i J. Ciepielewski.* Czytanie w szkole powszechnej (Przykłady lekcyj).
19. *St. Dobraniecki, M. Kotarbiński i Al. Litwin.* Czytanie i pisanie w klasie I-ej.
20. *St. Wiącek.* Prace piśmienne dzieci w szkole.
21. *A. Mazur.* Ćwiczenia z zakresu geometrji w nowym programie.
22. *St. Dobraniecki.* Inscenizacja w szkole.
23. *E. Boukołowska i M. Kotarbiński.* Ćwiczenia z zakresu geografji i przyrody cz. I.
24. *E. Boukołowska i M. Kotarbiński.* Ćwiczenia z zakresu geografji i przyrody cz. II.
25. *Cz. Karp.* Rysunek na pierwszym szczeblu programowym.
26. *M. Piwowarczyk.* Zajęcia praktyczne z zakresu rękodzieła.
27. *K. Greb.* Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie.
28. *M. Mościcki i J. Witek.* Ogródek szkolny w nauce i wycho waniu. cz. I.
29. *M. Mościcki i J. Witek.* Ogródek szkolny w nauce i wychowaniu. cz. II.
30. *Al. Litwin.* Wycieczki w realizacji nowego programu cz. I.
31. *Al. Litwin.* Wycieczki w realizacji nowego programu cz. II.
32. *Al. Litwin.* Samodzielność dziecka w wychowaniu i nauczaniu.
33. *T. Szczerba.* Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego w szkole powszechnej.

WYDAWNICTWO GEBETHNERA I WOLFFA

A. WIWCZARUK i A. KARPOWICZ

PRACA W KLASIE TRZECIEJ

SZKOŁY POWSZECHNEJ

PRZEWODNIK METODYCZNY
DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH

NAKŁAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

PRZEWODNIKI METODYCZNE NA KLASY POPRZEDNIE:

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie I szkoły powszechnej. Dodatek do tego przewodnika: Praca w klasie I szkoły powszechnej dwujęzycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania.

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie II szkoły powszechnej. Dodatek do tego przewodnika: Praca w klasie II szkoły powszechnej dwujęzycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania).

WYDAWNICTWA GEBETHNERA I WOLFFA w Warszawie.

Tłoczono w Drukarni „Antiqua", St. Szulc i S-ka w Warszawie, ul. Kacza 7.
1935

SŁOWO WSTĘPNE.

Myśl o książce niniejszej powstała jeszcze w roku ubiegłym, kiedyśmy wraz z p. Stanisławem Wiąckiem opracowywali nasze przewodniki dla klas I i II szkoły powszechnej. Już wtedy widzieliśmy przewodnik niniejszy w jego układzie obecnym, jeśli zaś z opracowaniem postanowiliśmy się wstrzymać, to tylko dlatego, iż uważaliśmy, że nie była to jeszcze pora odpowiednia do tego rodzaju pracy. W roku ubiegłym byliśmy bowiem przed realizacją nowych programów naukowych w klasie III szkoły powszechnej. Znaliśmy nowe programy w teorji, nie wiedzieliśmy natomast, jak ta teorja będzie wyglądała po skonfrontowaniu jej z praktyką dnia codziennego. A byliśmy i jesteśmy przekonani, że przewodnik metodyczny winien zawierać przedewszystkiem materjał, zaczerpnięty z doświadczenia, którego nam w roku ubiegłym brakowało.

Praca niniejsza jest zasadniczo przedłużeniem przewodników na klasy I i II. Zadaniem jej jest, podobnie, jak i zadaniem poprzednich przewodników, dać nauczycielowi-praktykowi materjał do przestudjowania i porównania z jego własnemi w tej dziedznie doświadczeniami. Jesteśmy dalecy od mniemania, że praca nasza w każdym podanym przykładzie, w każdem zdaniu jest najlepsza: uważamy, że praca dydaktyczna nie tak łatwo daje się ująć w pewne szablony i wzorce, by można było z całą stanowczością twierdzić, że dana praca jest jedynie dobra, inne zaś prace

złe. Sądzimy natomiast, że podanie nauczycielowi materjału do przestudjowania i przemyślenia da mu możność zastanowienia się nad różnemi sposobami realizowania pracy dydaktycznej, a przez to do analizowania jego własnych poczynań i do wytworzenia jego własnej metody postępowania. Jesteśmy bowiem przekonani, że nie ten nauczyciel stoi na właściwym poziomie, który cudze — nawet doskonale pomyślane — wzory w pracy swej potrafi dobrze wykorzystać i zastosować, lecz ten, który przez częste podpatrywanie, porównywanie i studjowanie pracy swojej i pracy innych wytworzy swój własny światopogląd dydaktyczno-metodyczny, co sprawi, że każdy, najdrobniejszy nawet, zabieg metodyczny stosuje z całą świadomością celów i skutków metody. I ażeby nauczycielowi takiemu pracę nad wytwarzaniem własnej linji postępowania umożliwić, podajemy w książce niniejszej zarówno praktyczne przykłady z życia szkolnego codziennego, jak i teoretyczne uzasadnienie tych przykładów. Jeżeli nauczyciel po krytycznem przestudjowaniu tej książki i porównaniu podanych w niej szczegółów teoretycznych i praktycznych z własnemi doświadczeniami pracę swą ulepszy, zadanie książki będzie osiągnięte.

Układ przewodnika niniejszego został w porównaniu z takiemiż przewodnikami poprzedniemi zmieniony. Wpłynęły na to: nasze krytyczne ustosunkowanie się do prac dotychczasowych, a przedewszystkiem charakter pracy dydaktycznej w klasie III. Jest bowiem praca w klasie III inną, aniżeli w klasach poprzednich; sposoby organizowania całokształtu pracy dydaktycznej w tej klasie, jak i zajęć z poszczególnych przedmiotów, muszą być w klasie III inne. Nic też dziwnego, że i w przewodniku zastosowaliśmy inny układ; cechą zasadniczą, odróżniającą go od przewodników poprzednich, jest okoliczność, że w klasie III respektujemy istnienie przedmiotów nauki szkolnej niemal że w całej rozciągłości. Ilustruje to już sam spis treści, zamieszczony na końcu książki.

Kończąc tych słów kilka, nie możemy nie wyrazić żalu, iż w opracowaniu przewodnika nie wziął udziału współautor dotychczasowych naszych przewodników, p. Stanisław Wiącek; jesteśmy przekonani, że jego współudział w pracy byłby uczynił podręcznik niniejszy bardziej wartościowym. Niestety różne przyczyny spowodowały, iż w pracy udziału wziąć nie mógł.

Jednocześnie na tem miejscu dziękujemy kol. J. Woroniczowi, nauczycielowi szkoły powszechnej w powiecie rówieńskim, za udostępnienie nam swych notatek i spostrzeżeń z pracy w klasie III; notatki jego i opracowania zostały w książce niniejszej w dużym stopniu wykorzystane.

Autorzy.

W czerwcu 1935 r.

CZĘŚĆ OGÓLNA

ROZDZIAŁ I.

ZASADY ORGANIZOWANIA PRACY DYDAKTYCZNEJ W KLASIE III SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Nowe programy w klasie III-ciej. Metody w nauczaniu poszczególnych przedmiotów a organizowanie całokształtu pracy dydaktycznej. Zasada koncentracji a zasada korelacji w klasie III-ciej. Realizowanie tych zasad w klasie III-ciej. Układ cykli i ośrodków. Ruchomy czy sztywny tygodniowy plan pracy. Planowanie pracy dydaktycznej na rok szkolny i poszczególne okresy, miesiące i tygodnie.

Po jednym roku stosowania nowych programów w klasie III-ciej można już — przynajmniej w przybliżeniu — określić, jakie zmiany wprowadziły one do pracy dydakycznej w tej klasie; a jest to konieczne, gdyż od określenia istoty różnic, pomiędzy nowemi a dawnemi programami zachodzących, zależy w znacznym stopniu właściwa postawa nauczyciela wobec nowych programów.

Zdaniem naszem, najważniejsza zmiana, jaką nowe programy wprowadziły, polega na tem, że zostały one zbudowane z uwzględnieniem psychiki dziecka. Co to znaczy? Zastanówmy się na chwilę, czem są wogóle programy naukowe dla jakiejś szkoły względnie klasy. Muszą one uwzględniać dwa zasadnicze postulaty: 1) by były możliwe do wykonania przez nauczyciela w danych warunkach i przez

dziecko, znajdujące się w pewnym wieku, 2) by dawały dzieciom pewne minimum wykształcenia, minimum, ustalone jako niezbędne obywatelowi w danym ustroju społecznym i warunkach życia zbiorowego. Program zawsze jest pewnym kompromisem pomiędzy temi postulatami, gdyż uwzględnia oba, lecz może uwzględniać jeden z nich w większej lub mniejszej mierze.

Dawne programy uwzględniały przedewszystkiem postulat drugi: chciały uczącemu się w szkole powszechnej dziecku podać wiedzy możliwie najwięcej, a znacznie więcej, aniżeli dziecko mogło strawić. Dotyczyło to materjału naukowego ze wszystkich prawie przedmiotów, a jednocześnie sprawiało to, że materjału tego prawie żadna szkoła nie wyczerpywała, względnie wyczerpywała tylko formalnie, gdyż dzieci go nie utrwalały. Wprawdzie na każdym kroku powtarzano zasadę dydaktyczną: „non multum sed multa" (nie dużo pod względem ilości, lecz pod względem jakości opracowania), lecz stosowanie tej zasady było przy realizowaniu dawnych programów niemożliwe, a w każdym razie nie od nauczyciela zależne.

Nowe programy zmieniły ten stan rzeczy o tyle, że przedewszystkiem zmniejszyły ilość przepisanego materjału naukowego na każdą klasę. Wzięto za podstawę zasadę, że nie można podawać dziecku do opracowywania materjału, którego ono w sposób należyty nie jest w stanie opracować. A więc usunięto niektóre przedmioty nauki szkolnej, jak język obcy w klasach starszych, w którym wyniki pracy uznano za nikłe w stosunku niewspółmiernym do włożonego przez dziecko i nauczyciela wysiłku, oraz naukę historji w klasie III-ciej i IV-tej. Co do historji powód był prócz tego jeszcze inny: usunięcie tego przedmiotu z klas niższych nie miało na celu stwierdzenia, że nauka historji jest dla dzieci 9 i 10-letnich niepotrzebna (dlatego też część materjału historycznego pozostawiono w programie innego przedmiotu), lecz chciano podkreślić, że materjał ten winien być przez dziecko inaczej, niż dotychczas opracowywany, że

winna to być nie tyle nauka historji, ile wykorzystanie materjału historycznego do celów wychowawczych z jednej, a do późniejszej właściwej nauki tego przedmiotu z drugiej strony. Poza tem zmniejszono ilość materjału naukowego w zakresie poszczególnych przedmiotów prawie we wszystkich klasach, pozostawiając tyle materjału, ile — zgodnie z przewidywaniami autorów programów — w każdych warunkach można będzie z dziećmi w stopniu dostatecznym opracować.

Dostosowanie materjału naukowego do psychiki uczącego się dziecka znalazło prócz tego jeszcze inny wyraz, mianowicie w powiązaniu poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej: materjał z zakresu każdego przedmiotu został do pewnego stopnia uzależniony od materjału z innych przedmiotów. Przypominamy sobie, jak ta sprawa była postawiona w programach dawnych; dla przykładu weźmiemy jak i kiedy dziecko zapoznawało się z mapą jako pomocą naukową. Ponieważ już w klasie III-ciej uczyły się dzieci historji, przeto już w tej klasie posługiwały się mapą, bo to było potrzebne z punktu widzenia historji. W klasie IV-tej z mapą zapoznawały się dzieci na lekcjach geografji, a to znowuż zgodnie z programem tego przedmiotu. I wkońcu dopiero w klasie V-tej w związku z opracowywaniem pojęcia skali na lekcjach geometrji dzieci nabierały właściwego zrozumienia mapy. Jak łatwo zauważyć, do właściwego celu dochodziło się drogą akurat odwrotną; rezultaty zaś musiały być takie, że albo dziecko nie rozumiało istoty pomocy naukowej, którą mu kazano się w klasach III i IV posługiwać, albo też, jeśli w tych klasach mapę rozumiało, to cała nauka o skali w klasie V była niecelowa. Co jednak było powodem takiego stanu rzeczy? Rzecz jasna: to, że program każdego przedmiotu był układany pod kątem widzenia interesów i potrzeb tylko tego przedmiotu, nie zwracając wcale lub w stopniu dostatecznym uwagi na interesy i potrzeby innych, w danej klasie przez dziecko opracowywanych, przedmiotów. Najmniej więc przy ukła-

daniu programów liczono się w rezultacie z dzieckiem, z jego psychiką, zainteresowaniami i możnościami; nic dziwnego, że dziecko stało się nie podmiotem pracy szkolnej, podmiotem, dla którego istnieje szkoła wraz z obowiązującemi w niej programami nauczania, lecz przedmiotem, który musi się do innych czynników dostosować.

Dlatego więc godnym podkreślenia jest fakt, że nowe programy ustalają inny stosunek pomiędzy możnościami dziecka, wynikającemi z jego zainteresowań i nastawienia psychicznego, a postulatami natury społecznej: stosunek ten został ustalony z korzyścią dla dziecka, które przez to zostało potraktowane jako podmiot pracy szkolnej. Materjał naukowy z poszczególnych przedmiotów, dla danej klasy przepisany, został ułożony nietylko z uwzględnieniem zainteresowań dzieci w ramach poszczególnych przedmiotów, lecz równocześnie tak powiązany, że sprawia wrażenie pewnej logicznie stworzonej całości. I to jest jedna z najważniejszych cech nowych programów, cech niewątpliwie dodatnich.

Metody w nauczaniu poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej a zasady organizowania całokształtu pracy dydaktycznej.

To inne od dotychczasowego ustosunkowanie się programu naukowego do dziecka, inny w zakresie każdej klasy układ materjału naukowego, zmusza nauczyciela, który program ten realizuje i za wykonanie programu ponosi odpowiedzialność, do innego ustosunkowania się wobec samego procesu pracy szkolnej. Pomijamy na tem miejscu tak ważne zagadnienie, czy nauczyciel ma być w świetle nowoczesnych prądów dydaktycznych istotnie „nauczycielem“ czy też jedynie organizatorem pracy dziecka; jestem przekonany, że rzeczywistość wypiera konsekwentnie ze świadomości szerokich mas nauczycielskich pojęcie nauczyciela — jedy-

nego dostarczyciela wiedzy dzieciom, a każe nam widzieć w naszym zawodzie coś nierównie większego, bo organizatorów pracy rzesz dziecięcych nad zdobywaniem wiedzy. Lecz chcielibyśmy zwrócić uwagę na samą postawę nauczyciela wobec metody pracy. Realizując programy dawne, nauczyciel, niezależnie od tego, czy w danej klasie uczył jednego, czy kilku, czy wreszcie wszystkich przedmiotów, przed rozpoczęciem pracy zastanawiał się przedewszystkiem nad zagadnieniami metodycznemi z zakresu danego przedmiotu względnie z zakresu poszczególnych przedmiotów, nie zwracając większej lub też żadnej uwagi na całokształt nauczania w tej klasie. I nic w tem dziwnego: boć jeśli same programy poszczególnych przedmiotów były pisane każdy dla siebie, bez uwzględnienia innych przedmiotów, to jak inaczej mógł postępować nauczyciel? Wprawdzie częste były wypadki, że klasę III-cią prowadził jeden nauczyciel, co stwarzało naturalną podstawę do skoordynowania pracy dydaktycznej i jej skoncentrowania, lecz w ramach ówczesnych programów było to prawie niemożliwe. Nauczyciel musiał być nastawiony „przedmiotowo": w opracowaniu każdego przedmiotu stosował inną metodę pracy, nie dążąc do wykorzystania różnego rodzaju podobieństw, które w tej pracy czasem występowały, a tem samem nie koordynując całokształtu pracy dydaktycznej. Stąd też na plan pierwszy w różnych rozważaniach i dyskusjach nad zagadnieniami z praktyki dnia codziennego wysuwały się zagadnienia czysto metodyczne, które przesłaniały sobą zagadnienia natury ogólno - dydaktycznej i doprowadzały wkońcu do reakcji przeciwko „przemetodyzowaniu" pracy szkolnej, reakcji, niezawsze należycie pojmowanej.

Jest rzeczą niewątpliwą, że w opracowywaniu poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej posługujemy się różnemi metodami, które są niektórym tylko z nich właściwe. Metoda pracy, która najzupełniej dobra jest np. w pracy nad opanowaniem języka, nie musi być dobra w opracowaniu geografji i odwrotnie. Znaczy to, że nauczyciel nie może sto-

sować różnych metod bezkrytycznie, gdyż za stosowanie metod właściwych i celowych w dalszym ciągu ponosi odpowiedzialność. Często słyszane zdanie, że w realizowaniu nowych programów kwestja metody nie istnieje, że można uczyć każdą metodą, byle tylko cel pracy był osiągnięty, jest nieporozumieniem, które powstało na skutek reakcji przeciwko przemetodyzowaniu pracy szkolnej Metoda zależy od celu pracy i warunków, w jakich się praca odbywa: ażeby metoda mogła być uważana za dobrą, musi nauczyciel w jej stosowaniu mieć pewność, że zapewni mu ona możliwie najlepsze wyniki pracy przy możliwie najmniejszym ze strony dzieci i nauczyciela wysiłku. Wiemy, że nauczyć czytania metodą np. sylabiczną można, gdyż uczyły się tą metodą czytać całe pokolenia; lecz wiemy również, że uczący się tą metodą wkłada w pracę nad opanowaniem czytania zbyt dużo wysiłku, którego mu może wtedy zbraknąć do pracy nad opanowaniem innych sprawności i nad zdobyciem wiadomości rzeczowych. I jeśli metoda ta mogła być stosowana dawniej, kiedy umiejętnośc czytania była nieraz jedynym celem pracy szkolnej, wobec czego nie zachodziła potrzeba rezerwowania wysiłku ucznia, i kiedy inne metody w nauce czytania były nieznane, — to nie może ta metoda być stosowana dzisiaj, kiedy czytanie jest jednym tylko ze środków do właściwego celu pracy szkolnej dziecka wiodących, i kiedy nauczyciel w nauce czytania rozporządza innemi, znacznie ulepszonemi metodami, które mu zapewnią lepsze rezultaty w czasie stosunkowo szybszym i bez nadmiernego wyczerpania wysiłku ucznia.

Zagadnienie właściwej metody w opracowywaniu danego przedmiotu jest zagadnieniem nadal aktualnem i wymagającem solidnego przemyślenia. Niemniej jednak nie może ono być dzisiaj zagadnieniem w pracy szkolnej pierwszorzędnem, gdyż na plan pierwszy wybija się zagadnienie racjonalnej organizacji całokształtu pracy dydaktycznej w danej klasie.

Jest to rzeczą zrozumiałą i nie wymagającą szczegól-

nych argumentów, jeśli, wracając jeszcze raz do sprawy innego układu materjału naukowego w nowych programach, uprzytomnimy sobie, że materjał z poszczególnych przedmiotów został powiązany w sposób, czyniący z tego materjału nie fragmenty poszczególnych dziedzin wiedzy i sprawności, lecz pewną logiczną całość. W opracowywaniu tego całokształtu materjału musi być stosowana pewna wspólna pracy nad wszystkiemi przedmiotami jedna zasada, która w rezultacie dać winna jednakowe ustosunkowanie się do całokształtu materjału oraz wpłynąć na dobór takich, a nie innych metod pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów. I tak, jak całokształt materjału naukowego w danej klasie jest sumą materjału z poszczególnych przedmiotów, a jednocześnie pewną całością, w stosunku do poszczególnych przedmiotów nadrzędną, tak i zasada naczelna, stosowana w opracowywaniu całokształtu materjału naukowego, winna być zasadą, nadrzędną w stosunku do metod pracy w poszczególnych przedmiotach i zawierającą cechy istotne, w tych metodach występujące.

Dlatego też zdaniem naszem nauczyciel, przystępując do realizowania nowego programu, winien przedewszystkiem uświadomić sobie, którą mianowicie zasadę uczyni podstawą w organizowaniu pracy dydaktycznej. W tym celu winien uświadomić sobie, że dobór właściwej zasady należy uzależnić od wzlędów: a) psychologicznych, b) programowych, c) organizacyjnych. Są to zagadnienia, o których mówiliśmy w naszych przewodnikach na klasy I i II, wobec czego nie uważamy za wskazane tutaj szeroko się nad tem rozwodzić; ograniczymy się jedynie do podkreślenia pewnych rzeczy najistotniejszych.

Względy psychologiczne każą nauczycielowi w organizowaniu pracy dydaktycznej oprzeć się na zasadzie, któraby czyniła pracę dziecka możliwie najbardziej zgodną z jego możnościami i właściwościami jego psychiki. Dziecko 7-letnie (klasa I-sza) nie wyróżnia w zjawiskach, które w otaczającej je rzeczywistości obserwuje, dziedziny przyro-

dniczej, geograficznej i t. d., lecz ujmuje zjawiska te globalnie; stąd najwłaściwszą zasadą, na której należy oprzeć pracę dziecka w klasie I-szej, jest zasada globalna, w myśl której przedmioty nauki szkolnej znikają zprzed oczu dziecka, a różnego rodzaju zajęcia zlewają się w jedną całość. Umożliwia taką organizację pracy w klasie I-szej program, który nietylko grupuje materjał naukowy z poszczególnych dziedzin wiadomości i sprawności w sposób, globalne nauczanie umożliwiający, lecz nawet w osobnym rozdziale (patrz: „Uwagi ogólne o organizacji pracy w klasie I". Program w wydaniu książkowem z roku 1934, str. 24-27) wyraźnie zaznacza, że organizacja pracy w tej klasie winna zmierzać w kierunku globalizmu. Jedynie prawo ograniczenia co do tygodniowego bilansowania ilości godzin, zużytych na naukę poszczególnych „przedmiotów", każe się domyślać, że program nie zaleca czystego globalizmu, przy którym zastrzeżenia te nie mogłyby mieć miejsca, lecz formę organizacyjną, globalizmowi najbardziej pokrewną, którą jest zasada koncentracji. Jeśli więc w klasie I-szej pracę dydaktyczną organizujemy na zasadzie koncentracji, to czynimy to dlatego, że: a) przemawiają za tem względy psychologiczne, b) względy programowe umożliwiają taką organizację, a nawet ją zalecają, c) umożliwiają ją również względy organizacyjne, gdyż klasę tę z reguły prowadzi jeden nauczyciel.

Jeśli dla porównania weźmiemy klasę starszą, np. V-tą, stwierdzić musimy, że w tej klasie organizacja pracy przybiera inną formę. Pomijając już względy psychologiczne, które nie zmuszają nas do dążenia do globalizmu, inne względy czynią stosowanie zasady koncentracji niemożliwem. Mam na myśli inny niż w klasie I-szej układ materjału naukowego z poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej i fakt, że w klasach starszych zazwyczaj pracuje dziecko pod kierunkiem kilku nauczycieli. W tej chwili dla nas ważnem jest zagadnienie, jaka zasada winna być podstawą organizacji pracy dydaktycznej w klasie III-ciej: czy win-

niśmy tak, jak w klasie I-szej, dążyć do globalizmu, czy też należy zgóry przesądzić, że te dążenia nie mogą być zrealizowane.

Zasada koncentracji a zasada korelacji w kl. III.

Uprzytomnijmy sobie, że nauczanie w szkole może być oparte na dwóch różnych systemach: na systemie globalnym bądź na systemie przedmiotowym. Pierwszy z nich jest niewątpliwie bardziej racjonalny, jeśli idzie o dostosowanie pracy szkolnej do psychiki dziecka. I to nietylko w odniesieniu do dzieci najmłodszych: jak twierdzi jedna z metod globalnych, metoda projektów w nauczaniu, nawet dla dzieci powyżej lat 14 nauczanie globalne jest lepszą formą pracy od stosowanego powszechnie systemu przedmiotowego. Jeśli się jednak mimo to system przedmiotowy utrzymuje, to prawdopodobnie dlatego, iż umożliwia on nauczycielowi opracowanie z dziećmi materjału naukowego w sposób systematyczny, co nie jest bez znaczenia zarówno w dziedzinie wyrabiania sprawności, jak i zdobywania przez dzieci wiadomości rzeczowych. W ostatnich czasach widzimy wyraźne dążenie w szkołach do zbliżania organizacji pracy dydaktycznej do systemu globalnego lub też do usuwania zbyt rażących wad systemu przedmiotowego. W naszych nowych programach znalazło to swój wyraz o tyle, że dzisiaj w klasie I-szej organizujemy nauczanie na zasadzie koncentracji, a więc formie systemowi globalnemu bardzo bliskiej, w klasach zaś starszych łagodzimy wady systemu przedmiotowego przez stosowanie zasady korelacji.

Zastanawia nas w tej chwili pytanie, na jakiej zasadzie oprzeć nauczanie w klasie III: na zasadzie koncentracji, czy też na zasadzie korelacji? Ażeby na pytanie to odpowiedzieć, przypomnijmy, co należy pod temi terminami rozumieć.

Istotę tych zasad określiliśmy w naszym przewodniku dla kl. I; powtórzymy to tutaj.

Koncentracja nie usuwa przedmiotowego systemu, lecz łagodzi go w stopniu bardzo poważnym, czyniąc przez to organizację nauczania bardzo zbliżoną do systemu globalnego; różnego rodzaju zajęcia dzieci są wtedy powiązane wspólnością tematów, są grupowane wokół ośrodków zainteresowań; ośrodków zainteresowań dostarcza jeden z przedmiotów nauki szkolnej, który przez to nabiera znaczenia przedmiotu nadrzędnego, gdyż lekcje z innych przedmiotów są do tego przedmiotu dostosowywane.

Korelacja natomiast polega na uwzględnieniu różnego rodzaju związków, pomiędzy poszczególnemi przedmiotami nauki szkolnej zachodzących, a przez to do wyzyskiwania wiadomości o jakiejś rzeczy lub zjawisku, nabytych przez dzieci na lekcji jednego przedmiotu — na lekcjach innych przedmiotów.

Trzeba podkreślić, że żadna z tych zasad nie usuwa systemu przedmiotowego, to znaczy, że poszczególne przedmioty nauki szkolnej zgodnie z nowemi programami istnieją w nauczaniu we wszystkich klasach szkoły powszechnej. Jednak koncentracja łagodzi wady systemu przedmiotowego w stopniu znacznym i dąży wyraźnie do usunięcia przedmiotów, przez co zbliża się do systemu globalnego (bezprzedmiotowego), podczas gdy korelacja łagodzi system przedmiotowy nieznacznie, a przez to jest od systemu globalnego daleka, jest właściwie systemem przedmiotowym. I jeszcze trzeba mieć na uwadze, że nowe programy szkolne nie wymieniają nigdzie koncentracji, jako zasady, na której można czy należy oprzeć nauczanie w szkole powszechnej; jedynie w uwagach o organizacji nauczania w klasie I mówi się o takiej formie organizacji pracy, przy której przedmioty znikają zprzed oczu dziecka, a więc o zasadzie koncentracji. Przez wielkie podobieństwo, zachodzące pomiędzy klasami I i II w praktyce organizujemy nauczanie również w klasie II na podobnych zasadach.

Jeśli natomiast idzie o organizację nauczania w klasie III, to jest rzeczą konieczną zastanowić się, czy w tej

klasie należy stosować system przedmiotowy, jak w klasach starszych, czy też można system ten łagodzić — i w jakim zakresie — jedną z powyżej przytoczonych zasad.

Klasy niższe (klasy I-go szczebla) tem się m. i. różnią od klas starszych (II i III szczebla), że praca dziecka polega tutaj przedewszystkiem na opanowywaniu przez nie wszelkiego rodzaju sprawności, techniki wyrażania się w różnych dziedzinach, podczas gdy istota pracy w klasach starszych polega na zdobywaniu wiadomości rzeczowych. Nie znaczy to, że w klasach młodszych dziecko nie zdobywa żadnej wiedzy; owszem, zdobywa ją, lecz dzieje się to w sposób zupełnie odmienny, aniżeli w klasach starszych. Dziecko klas młodszych zdobywa wiedzę przedewszystkiem zapomocą obserwacji, a potem również od ludzi starszych, w tej liczbie przedewszystkiem od nauczyciela. Obserwując przejawy życia, zachodzące w najbliższem otoczeniu, dziecko uczy się, zdobywa wiadomości o otaczającej je rzeczywistości, lecz poznaje tę rzeczywistość w sposób niejako przypadkowy, a wiadomości o tej rzeczywistości — przyrodnicze, geograficzne, historyczne — zdobywa tylko w postaci pewnych fragmentów. Nie jest to więc zdobywanie wiedzy systematyczne, takie, jakie ma miejsce później w klasach starszych, gdzie podstawą w pracy nad zdobywaniem wiedzy z różnych dziedzin jest kurs systematyczny poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. Opanowywanie *sprawności* natomiast już w klasach młodszych odbywa się systematycznie: nauka czytania, pisania, rachunków i t. d. odbywa się nie dorywczo, lecz planowo, nie zależnie od przypadkowo nasuwającego się materjału, lecz systematycznie.

Niemniej jednak praca nad opanowaniem techniki wyrażania się w różnych dziedzinach musi być i jest dokonywana na pewnym materjale rzeczowym. Dziecko uczy się czytać — czytając *o czemś;* mówi celem opanowania techniki wyrażania się ustnego — mówiąc *o czemś;* tak samo *o czemś* pisze, śpiewa, liczy i t. p. Nie jest więc obojętnem,

o czem się mówi, czyta, pisze i t. p.; mówiąc inaczej, temat rzeczowy pracy nad opanowaniem jakiejkolwiek techniki wyrażania się musi być dla dziecka zajmujący. I jeśli dążymy do skoncentrowania całokształtu zajęć dzieci wokół pewnych ośrodków, to przecież jasnem jest, że ośrodkami temi mogą być tylko tematy rzeczowe, na których odbywa się praca nad opanowywaniem techniki.

Zgodnie z tem w danym czasie może być opracowywany jeden tylko temat rzeczowy, jeśli ma on odgrywać rolę tematu ośrodkowego dla całokształtu pracy dydaktycznej w tym czasie: równoczesne opracowywanie dwu lub więcej tematów rzeczowych uniemożliwia koncentrowanie materjału naukowego, gdyż brak wtedy wspólności tematu rzeczowego, a więc brak jednego z podstawowych warunków, koncentrację umożliwiających. A jeśli ma być tylko jeden temat rzeczowy w danym czasie opracowywany, to możliwe to jest w dwu wypadkach: a) jeśli w danej klasie nauczany jest w ciągu całego roku szkolnego jeden tylko przedmiot, dostarczający tematów rzeczowych, b) jeśli nawet nauczane są dwa lub więcej przedmioty rzeczowe, lecz dadzą się tak rozłożyć, że w każdym okresie czasu wystąpi jeden tylko z nich — oczywiście bez szkody dla drugiego przedmiotu. W klasie I-szej zachodzi ten pierwszy wypadek. Wprawdzie w opracowywanych w tej klasie tematach rzeczowych spotykamy tematy, zaczerpnięte z różnych dziedzin wiedzy, przyrodnicze, geograficzne, historyczne, to jednak sam sposób ujęcia tych tematów jest tego rodzaju, że przestają one być nauką o przyrodzie, geografją lub historją, a są nauką o otaczającej dziecko rzeczywistości, a więc właściwie jednym przedmiotem nauki szkolnej. Stąd też przedmiot ten, jako pewna całość, może być w klasie I-szej traktowany jako przedmiot w stosunku do innych nadrzędny, jako dostarczający innym przedmiotom, których istotą jest nauka wyrażania się, tematów rzeczowych do opracowywania w charakterze ośrodków pracy dydaktycznej.

Podobne zjawisko spostrzegamy w klasie III-ciej, jeśli idzie o tematy przyrodnicze i geograficzne. W obecnym programie klasy III-ciej nie spotykamy osobnych przedmiotów — przyrody i geografji; mamy natomiast jeden przedmiot pod nazwą „geografji łącznie z nauką o przyrodzie". Zdaniem naszem, właśnie takie ujęcie tematów przyrodniczych i geograficznych jest wyraźną wskazówką, że materjał przyrodniczy i geograficzny nie może być w klasie III-ciej traktowany jak nauka osobnych przedmiotów, przyrody i geografji, lecz jak przedłużenie nauki o otaczającej dziecko rzeczywistości, jak jeden przedmiot, którego opracowywanie rozpoczęły dzieci w klasach poprzednich.

Wyłączony natomiast został z tej nauki o otaczającej dziecko rzeczywistości materjał historyczny, który spotykamy w programie języka polskiego. Materjał ten możemy opracowywać równolegle do materjału przyrodniczego i geograficznego, a wtedy jesteśmy zmuszeni opracowywać w pewnym czasie dwa tematy rzeczowe. Wtedy o koncentrowaniu różnego rodzaju zajęć wokół tematu ośrodkowego nie może być mowy, gdyż niema jednego tematu, który mógłby spełniać rolę tematu ośrodkowego, są natomiast jednocześnie dwa tematy rzeczowe, z których każdy mógłby być tematem ośrodkowym. I niewątpliwie w praktyce niektóre zajęcia z przedmiotów innych, np. przedmiotów grupy art.-technicznej, dostosowujemy do jednego, niektóre zaś do drugiego tematu: nie jest to już stosowaniem zasady koncentracji, lecz stopniowem przejściem do stosowania zasady korelacji, która polega na tem, że istniejące w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej związki są wykorzystywane o tyle, o ile to jest w sposób naturalny możliwe, lecz z reguły dorywczo, nie zaś systematycznie.

Na podstawie powyższego dochodzimy do wniosku, że stosowanie zasady koncentracji w klasie III-ciej w sposób i w granicach, jak w klasie I-szej, nie jest możliwe. Na zmianę jej musi być powołana zasada korelacji, która jest zasadą, obowiązującą klasy starsze. Wynika z tego określe-

nie charakteru dydaktycznego klasy III-ciej: jest ona klasą pośrednią pomiędzy klasami I i II, jako klasami młodszemi, w których dążenie do globalizmu w nauczaniu jest i konieczne i możliwe, a klasami V — VII, jako klasami starszemi, w których bardziej racjonalne a przedewszystkiem jedynie możliwe jest nauczanie według systemu przedmiotowego. I jeśli właściwą klasom młodszym jest zasada koncentracji, klasom zaś starszym zasada korelacji, to w klasie III-ciej, jako przejściowej, obie te zasady muszą być w odpowiedni sposób wykorzystane, muszą wytworzyć rodzaj pośredniej formy organizacyjnej.

Realizowanie zasad koncentracji i korelacji w kl. III.

Zagadnienie tematów ośrodkowych i przedmiotów nadrzędnych.

Jak to już w innem miejscu mówiliśmy, ażeby można było stosować zasadę koncentracji, musimy mieć tematy naczelne, wokół których całokształt zajęć z różnych przedmiotów byłoby można grupować. Zachodzi pytanie, który przedmiot nauki szkolnej może w klasie III odgrywać rolę przedmiotu nadrzędnego, dostarczającego tematów ośrodkowych.

Zastanawiając się nad programami naukowemi szkoły powszechnej jako pewną całością, łatwo stwierdzić, że są one spojone wyraźnie występującą i niejednokrotnie w programach podkreślaną osią ideową, którą jest hasło: „Polska i jej kultura". Hasło powyższe jest realizowane na różnych stopniach nauczania, każda więc klasa, realizując część składową zasadniczej osi programowej, otrzymuje niejako tę część na własność, przez co otrzymuje pewne, sobie tylko właściwe, oblicze programowe. I to właśnie oblicze nadaje treści pracy zarówno pedagogicznej, jak i dydaktycznej, w tej klasie, jest tym wspólnym tematem rzeczowo-

ideowym, który części materjału naukowego z różnych przedmiotów stapia w jedną całość; i jest też wspólną płaszczyzną kulturalną, ogniskującą w sobie różnego rodzaju wartości kulturalne, przez pracę w zakresie różnych przedmiotów osiągane.

Spróbujmy te hasła klasowe ustalić. Jeśli hasło naczelne, „Polska i jej kultura", może być porównane z drogą, jaką ma odbyć dziecko od klasy I do klasy VII, to hasła klasowe mogą być przedstawione przez mniejsze odcinki tej drogi, odcinki, będące jej fragmentami. I tak:

Hasło naczelne: *Polska i jej kultura.*

Szczebel I. *Droga dziecka z domu ojczystego do Polski.*

Klasa I. Dom rodzinny — szkoła, droga z domu do szkoły,

Klasa II. Dom rodzinny — szkoła — najbliżsi sąsiedzi.

Klasa III. Najbliżsi sąsiedzi — nasza miejscowość — najbliższa okolica,

Klasa IV. Najbliższa okolica — powiat — województwo — Polska.

Szczebel II. *Podróż z Polski w świat.*

Klasa V. Polska i nasi najbliżsi sąsiedzi (państwa).

Klasa VI. Polska i świat.

Szczebel III. *Polska jako suma „naszych miejscowości" i jako część składowa „świata".*

W powyżej wyprowadzonym podziale hasła naczelnego na pomniejsze hasła klasowe przejawia się wyraźnie pierwiastek przestrzenny, co wskazuje, że za podstawę podziału wzięto materjał geograficzny. Nic w tem dziwnego: geografja jest tym właśnie przedmiotem nauki szkolnej, w którym najwięcej jest pierwiastków rzeczowych, spajających poszczególne dziedziny wiedzy w jedną całość. Nie znaczy to jednak, że tylko materjał geograficzny ma być przy opracowywaniu tych haseł brany pod uwagę: musi on być uzupełniony przez oświetlenie roli Polski, a przedtem i każdej

„naszej miejscowości", w perspektywie dziejowej, a prócz tego przez narzucenie na tak powstałe tło odpowiednich kolorów, ilustrujących zachodzące na tej przestrzeni zjawiska przyrodnicze, by w rezultacie stworzyć w wyobraźni dziecka obraz otaczającej je rzeczywistości ze szczególnem uwzględnieniem życia i roli człowieka w tem środowisku.

Przedmiotem więc, który ilustruje „hasła" klasowe, w tej liczbie również hasło, występujące w klasie III, jest geografja łącznie z nauką o przyrodzie. Można twierdzić, że przedmiot ten jest w stanie dostarczać tematów naczelnych, które w organizacji nauczania w klasie III mogą spełniać rolę ośrodków zainteresowań, wokół których mogą być grupowane różnego rodzaju zajęcia z innych przedmiotów nauki szkolnej.

Lecz tematy rzeczowe znajdują się nietylko w programie geografji, jako przedmiotu nauki szkolnej. Są one również w programie języka polskiego, przyczem są tam dwa rodzaje tematów: a) tematy, pokrewne tematom geograficznym i przyrodniczym, b) tematy historyczne.

Tematy historyczne mogą również dostarczać treści rzeczowej, która może w pewnym czasie koncentrować wokół siebie wszystkie zajęcia dziecka z różnych przedmiotów nauki szkolnej Nawet trzeba przyznać, że dziecko w wieku lat 9 — 10 chętniej zatrzymuje swą uwagę na tematach historycznych, aniżeli na zagadnieniach przyrodniczo-geograficznych. Jeśli więc równocześnie opracowujemy z dziećmi dwa tematy: jeden historyczny, drugi zaś geograficzny lub przyrodniczy, np. w listopadzie, to nie może być mowy o stosowaniu zasady koncentracji w takiej postaci, jak to miało miejsce w kl. I. Zasada koncentracji wymaga, by różnego rodzaju zajęcia były powiązane wspólnością tematu rzeczowego; jest to niemożliwem, jeśli tych tematów rzeczowych mamy w danym czasie dwa, oba wzięte z różnych dziedzin wiedzy ludzkiej. Wtedy niektóre zajęcia będą dostosowane do tematu historycznego (np. śpiew, czytanie,

mówienie, ew. rysunek), niektóre zaś do tematów geograficznych czy przyrodniczych (np. arytmetyka, zajęcia praktyczne). Będzie to już stosowaniem zasad korelacji, aczkolwiek również nie w takiej postaci, jak w klasach starszych.

Wynika z tego, że w klasie III musi być stosowana swoista forma organizowania pracy dydaktycznej, podobna częściowo do zasady koncentracji, stosowanej w klasach I i II, częściowo zaś do zasady korelacji, stosowanej w klasach starszych.

Prócz tematów historycznych w programie języka polskiego znajdujemy tematy, które są bądź uzupełnieniem bądź rozszerzeniem tematów geograficznych i przyrodniczych. Są to tematy:

„Przejawy życia w domu, szkole i miejscowości (wieś, małe miasto, dzielnica dużego miasta); pamiątki z dawnych czasów w naszej miejscowości; mieszkania i ubrania i t. p. dziś i dawniej.

„Obrazki z życia okolicy: a) na wsi: np. pola i lasy okoliczne, droga do miasta, na targu, w sklepie, u lekarza, w aptece, na poczcie; życie w mieście i t. p. b) w mieście, np. przedmieście, sady i ogrody, droga do wsi, pola i lasy okoliczne, pastwiska i łąki, w zagrodzie wiejskiej; życie ludzi i zwierząt na wsi i t. p.

„Sposoby podróżowania w naszej okolicy. Zajęcia i prace mieszkańców wsi i miast; targi, jarmarki, władze i urzędy.

„Bezpieczeństwo naszej okolicy, policja, wojsko; życie i zajęcia żołnierza“.

Tematy te mają tak wiele wspólnego z tematami zwłaszcza geograficznemi, że można je wogóle traktować jako rozwinięcie odnośnych tematów rzeczowych; umieszczenie ich w programie języka polskiego mimo, iż były już zamieszczone, a tem samem i opracowywane jako tematy geograficzne czy przyrodnicze, miało na celu wskazać nau-

czycielowi podwójny sposób ich opracowania: odmiennego na lekcjach geografji (łącznie z nauką o przyrodzie), odmiennego zaś na lekcjach języka polskiego. Mówi o tem program w uwagach do języka polskiego (str. 52): „Tematy wspólne z geografją i nauką o przyrodzie winny być w zakresie nauczania języka polskiego ujmowane odmiennie, raczej anekdotycznie w formie żywych, barwnych powiastek, opowiadań i obrazków z życia ludzi, zwierząt i roślin".

W każdym razie faktem jest, że te same tematy rzeczowe będą opracowywane dwa razy: raz na lekcjach właściwego przedmiotu, geografji z nauką o przyrodzie, i drugi raz na lekcjach języka polskiego. Rzeczą dalszą będzie ustalić, jak te tematy będą opracowane na lekcjach jednego i drugiego przedmiotu; w tej chwili dla nas ważnem jest stwierdzenie tego faktu, jako okoliczności, która ma pierwszorzędne znaczenie dla ustalenia, na jakich zasadach winniśmy oprzeć nauczanie w klasie III-ciej. Twierdzimy, że współpraca tych dwu przedmiotów, języka polskiego i geografji z nauką o przyrodzie, jest warunkiem, umożliwiającym organizowanie w klasie III pracy dydaktycznej w sposób, podobny do klas niższych.

Dochodzimy do przekonania, że w klasie III mogą występować dwa rodzaje tematów rzeczowych: a) tematy geograficzno-przyrodnicze, znajdujące się w programach języka polskiego i geografji łącznie z nauką o przyrodzie, b) tematy historyczne, znajdujące się w programie języka polskiego. Tematy geograficzno-przyrodnicze muszą być opracowywane przez cały rok szkolny, gdyż tego wymaga kurs osobnego przedmiotu nauki szkolnej, geografji łącznie z nauką o przyrodzie; tematy historyczne nie muszą być opracowywane przez cały rok szkolny, tylko w niektórych okresach (miesiącach i tygodniach), o czem jeszcze będzie mowa później.

Jeśli w danym okresie czasu jest opracowywany tylko jeden temat rzeczowy, a więc w praktyce temat geograficz-

no-przyrodniczy, wtedy może mieć miejsce grupowanie całokształtu materjału naukowego ze wszystkich przedmiotów wokół tego tematu. Takiemi okresami — naszem zdaniem — mogą być np. miesiące: wrzesień, październik (bez ostatniego tygodnia), koniec listopada, grudzień i t. d.: wszystkie te okresy czasu, kiedy nie występują tematy historyczne, które opracowujemy w związku z przypadającemi świętami państwowemi i różnego rodzaju uroczystościami narodowemi. W tych okresach czasu może być mowa o stosowaniu koncentracji jako zasady, na której opieramy organizację pracy dydaktycznej.

Jeśli natomiast w pewnym okresie czasu są opracowywane dwa różne tematy rzeczowe, np. w miesiącu listopadzie: temat historyczny „O odzyskaniu Niepodległości“, i temat geograficzno-przyrodniczy „Jesień na wsi“, wtedy nie może być mowy o stosowaniu zasady koncentracji. Wtedy mamy do czynienia z systemem przedmiotowym, łagodzonym jedynie zasadą korelacji. Nie jest ona taka, jak w klasach starszych: tutaj część zajęć z innych przedmiotów jest grupowana wokół tematu historycznego, część zaś wokół tematów geograficzno-przyrodniczych, żaden zaś przedmiot nie jest opracowywany pod kątem widzenia wyłącznie własnych potrzeb, własnych tematów rzeczowych czy rzeczowo-ideowych. Jest to dalszem potwierdzeniem naszego poglądu, że klasa III jest klasą pośrednią między klasami młodszemi i starszemi.

Układ cykli i ośrodków w klasie III.

Z tem się ściśle wiąże zagadnienie układu tematów ośrodkowych i ich cykli w klasie III.

W świetle powyżej powiedzianego zdaje się być zrozumiałem, że inaczej sprawa ta przedstawia się wtedy, kiedy nauczanie organizujemy na zasadzie koncentracji, ina-

czej zaś, kiedy uczymy według systemu przedmiotowego, powołując do pomocy jedynie zasadę korelacji.

Stosując zasadę koncentracji w kl. I, dobieramy tematy rzeczowe z jednego przedmiotu nauki szkolnej, który przez to staje się przedmiotem nadrzędnym. Jest to w tej klasie jedyny przedmiot, który może dostarczać tematów rzeczowych. Te tematy rzeczowe są wtedy wspólne dla wszystkich nauczanych w danej klasie przedmiotów, wszystkie zaś zajęcia dzieci są opracowywaniem tego tematu rzeczowego przez różne formy wyrażania się dziecka. Tematy rzeczowe, które mają być ośrodkami zainteresowań, łączymy w większe grupy, powiązane wspólnością np. płaszczyzny przestrzennej, na której się odbywają dane zjawiska życiowe. Zarówno tematy ośrodkowe, jak i cykle, są jednak tak dobierane, by dawały możliwość wykorzystania w związku z opracowaniem ich materjału programowego wszystkich w danej klasie nauczanych przedmiotów. Inaczej bowiem zaszłaby konieczność prowadzenia któregoś przedmiotu poza tematem ośrodkowym, czego zasada koncentracji stara się unikać.

W systemie przedmiotowym, nawet łagodzonym przez zasadę korelacji, również są tematy ośrodkowe i cykle tych tematów, lecz wtedy tematy te są dobierane tylko dla jednego przedmiotu. Tak jest np. w języku polskim w kl. V. W przedmiocie tym występują tematy ośrodkowe i ich cykle, będące ośrodkami dla całokształtu pracy dydaktycznej w zakresie tego przedmiotu. Nie są one jednak obowiązujące w stosunku do innych przedmiotów, w danej klasie nauczanych, gdyż zostały stworzone wyłącznie pod kątem widzenia potrzeb i interesów języka polskiego. W innych przedmiotach, np. w geografji, historji i t. p., występują inne tematy, które są ośrodkowemi w stosunku do całokształtu pracy w zakresie danych przedmiotów.

Jak jest wobec powyższego w klasie III?

Jak już mówiliśmy, występują w klasie III dwa ro-

dzaje tematów: tematy historyczne, dostarczane przez język polski, i tematy geograficzno-przyrodnicze, dostarczane przez geografję z nauką o przyrodzie i język polski. W innych przedmiotach nauki szkolnej występujące tematy są tematami technicznemi (grupy materjałowe), które tutaj nie powinny być brane pod uwagę. Stosując zasadę korelacji, dobieramy tematy ośrodkowe osobno w języku polskim, osobno zaś w geografji z przyrodą, aczkolwiek niektóre tematy powtarzają się w obu przedmiotach. Stosując zasadę koncentracji, dobieramy tematy ośrodkowe wspólne dla obu przedmiotów.

Lecz nawet tematy ośrodkowe, wspólne dla obu tych przedmiotów, a tem samem dla wszystkich przedmiotów nauki szkolnej w klasie III, jako jedyne tematy rzeczowe w tej klasie, są dobierane inaczej, aniżeli to miało miejsce w klasach I i II. W klasie I dążyliśmy do stworzenia takiego układu tematów ośrodkowych i ich cykli, w którymby każdy nawet najmniejszy odcinek czasu posiadał swą własną treść rzeczową, swe własne oblicze. Było to zupełnie zrozumiałe, jeśli zważymy, że dla dziecka 7-letniego rzeczą naprawdę istotną w jakiejkolwiek pracy jest treść rzeczowa, z którą ma do czynienia. I im ta treść jest wyraźniejsza, tem bardziej dla dziecka ciekawa. Poza tem ważnym argumentem, za takiem stawianiem sprawy przemawiającym, jest fakt, że dziecko 7-letnie nie jest zdolne do dłuższego zatrzymywania swej uwagi na jednem zjawisku życiowem: gdybyśmy więc podali mu do opracowania temat rzeczowy, wymagający dłuższego, np. 2-tygodniowego analizowania, dziecko byłoby tematem tym znudzone, gdyby nawet sam temat jako taki był ciekawy. Raczej skłonne jest dziecko zatrzymać swą uwagę na pewnych fragmentach tego samego zjawiska, mianowicie fragmentach, które mają pewną własną treść rzeczową, nadającą się do opracowywania niezależnie od reszty zjawiska, którego są częścią składową. Dlatego więc w klasie I-szej staraliśmy się nadać własne oblicze każdemu kilkutygodniowemu okresowi, po-

tem każdemu tygodniowi pracy, wkońcu każdej jednostce dziennej a nawet lekcyjnej. A w ramach tych jednostek, wypełnionych własnemi treściami rzeczowemi, możliwa była systematyczna praca nad wyrabianiem u dzieci różnego rodzaju sprawności (w dziedzinie czytania, pisania, rachunków i t. d.), gdyż zakres materjału naukowego z tych przedmiotów technicznych był tego rodzaju, że dał się w ramy cykli, ośrodków, jednostek dziennych i lekcyjnych swobodnie wcisnąć.

Już nieco inaczej wyglądała ta sprawa w klasie II-giej. Wiek dziecka pozwalał nam na tworzenie nieco większych ośrodków zainteresowań, względnie nie zmuszał nas do nadawania własnej treści każdej jednostce dziennej i lekcyjnej: ograniczaliśmy się do tworzenia wyraźnie występujących ośrodków tygodniowych, a czasem w ramach tygodnia do jednostek dwu- lub trzy-dniowych. Było to też konieczne ze względu na nieco rozszerzony zakres materjału naukowego w dziedzinie przedmiotów technicznych, które już niezawsze dawały się w zbyt wąskie ramy krótkich czasowo jednostek wtłoczyć. Tutaj już koncentracja musiała przybrać formę nieco od klasy I-szej odmienną: przestała być sztywna i rygorystyczna, ograniczająca zbytnio swobodę nauczyciela w doborze materjału pod kątem dobra poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej.

Jeszcze dalszem rozluźnieniem sztywnych form koncentracji musi być organizacja nauczania w klasie III-ciej. Wiek dziecka jest w porównaniu z kl. II starszy, a tem samem nie wymagający tematów rzeczowych zbyt krótkich; o ile w kl. I były one nawet pomyślane jako jednostki dzienne, w kl. II już zostały rozszerzone do jednostek tygodniowych, a wyjątkowo tylko krótszych, to w kl. III mogą one być już z reguły tygodniowe i większe, a właściwie — większe. I wtedy tylko może być mowa o zmieszczeniu w ramach tych tematów ośrodkowych materjału z zakresu przedmiotów technicznych, który w kl. III w porównaniu z klasami poprzedniemi rozszerzył się znacznie i co-

raz to natarczywiej domaga się opracowywania go bez względu na pracę w zakresie innych przedmiotów. Można to zilustrować zwłaszcza na przykładzie rachunków, jako przedmiotu, najtrudniej dającego się pogodzić z wtłoczeniem go w ramy ośrodka. W klasie I, kiedy materjał rachunkowy nie przekraczał 3 pierwszych działań w zakresie 20, nie trudnem było w ramach każdego tematu rzeczowego ułożenie zagadnień i zadań arytmetycznych, na którychby dziecko materjał rachunkowy przyswoiło i utrwaliło. Już znacznie trudniejszą było to rzeczą w klasie II, a w klasie III wogóle byłoby rzeczą bądź wykluczoną bądź sztuczną wyszukiwanie w każdym temacie rzeczowym odpowiednich, z programem arytmetyki zgodnych, zagadnień i zadań. Jest to natomiast znacznie więcej możliwem, kiedy np. temat rzeczowy: „Praca jesienna nasza i rodziców", przewidziany na okres 6-tygodniowy, podzielimy na 3 ośrodki 2-tygodniowe: 1. Dom i szkoła. 2. Najważniejsze budynki w pobliżu szkoły. 3. Co nam daje jesień?; jeśli w związku z opracowywanemi ośrodkami mamy opracować pewien materjał artymetyczny, to nie musi on być ściśle dostosowany pod względem tematu rzeczowego opracowywanych zadań rachunkowych do ośrodka, będącego w danym tygodniu podstawą pracy: może uwzględniać treść rzeczową ośrodka bądź poprzedniego bądź też następnego. W ten sposób rozszerzamy ramy ośrodków, czyniąc je bardziej giętkiemi, a przez to samą zasadę koncentracji — bardziej żywotną.

Poniżej zamieszczamy szereg cykli i ośrodków, które mogą mieć miejsce przy stosowaniu zasady koncentracji. Są one właściwie rozwinięciem odpowiednich grup materjału naukowego z geografji łącznie z nauką o przyrodzie, który to przedmiot bierzemy za podstawę jako przedmiot nadrzędny. Uzupełniamy go przez wstawienie w odpowiednim czasie tematów historycznych, przewidując opracowywanie tych tematów nie jednoczesne z innemi tematami rzeczowemi. Podajemy układ powójny — dla miasta i dla wsi.

Układ cykli i tematów ośrodkowych dla miasta.

Czas: Miesiąc	Tydzień	Nazwa cyklu	Nazwa tematu ośrodkowego
Wrzesień	I	I. Powitanie szkoły.	1. Powitanie szkoły.
	II-III	II. Praca nasza i naszych rodziców.	1. Dom i szkoła.
	IV		2. Najważniejsze budynki wpobliżu szkoły.
Paździer.	I		
	II-III		3. Co nam daje jesień?
	IV	III. Jesienne święta.	1. Dzień Zaduszny.
Listopad	I-II		2. Święto Niepodległości.
	III	IV. Idzie zima.	1. Na pograniczu jesieni i zimy.
	IV		2. Wyżywienie miasta.
Grudzień	I		3. Ptaki i zwierzęta domowe.
	II-III	V. Zimowe święta.	1. Zimowe święta.
Styczeń	II-III	VI. Praca zimowa naszych rodziców i nasza.	1. Zima w mieście.
	IV		2. Imieniny Pana Prezydenta.
Luty	I-II		3. Ruch uliczny.
	III-IV		4. Zajęcia mieszkańców.
Marzec	I	VII. Przedwiośnie.	1. Na pograniczu zimy i wiosny.
	II-III		2. Imieniny Marszałka J. Piłsudskiego.
	IV		3. Zwiastuny wiosny.
Kwiecień	I	VIII. Wiosenne święta.	1. Prace wiosenne w ogrodzie i w sadzie.
	II		2. Święta wielkanocne.

Czas Miesiąc	Tydzień	Nazwa cyklu	Nazwa tematu ośrodkowego
	IV		3. 23. IV.
Maj	I	XI. W maju.	1. Święto wiosny.
	II-III		2. W polu, w lesie, na łące.
	IV		3. Na wsi.
Czerwiec	I-II	X. Pożegnanie szkoły.	1. Nasza roczna praca.
	III		2. Pożegnanie szkoły.

Układ cykli i tematów ośrodkowych dla wsi.

Czas Miesiąc	Tydzień	Nazwa cyklu	Nazwa tematu ośrodkowego
Wrzesień	I	I. Powitanie szkoły.	1. Powitanie szkoły.
	II-III	II. Praca naszych rodziców i nasza.	2. Pomagamy rodzicom w pracy domowej.
	IV		2. Lubimy pracować jesienią w ogrodzie i sadzie.
Paździer.	I		
	II-III		3. Nasze pole.
	IV	III. Jesienne święta.	1. Dzień Zaduszny.
Listopad	I-II		2. Święto Niepodległości.
	III	IV. Idzie zima.	1. Na pograniczu jesieni i zimy.
	IV		2. Szykujemy się do zimy.
Grudzień	I		3. Ptaki i zwierzęta szykują się do zimy.
	II-III	V. Zimowe święta.	1. Zimowe święta.

Czas Miesiąc	Tydzień	Nazwa cyklu	Nazwa tematu ośrodkowego
Styczeń	II-III	VI. Praca zimowa naszych rodziców i nasza.	1. Opiekujemy się zwierzętami domowemi i ptaszkami.
	IV		2. Imieniny Pana Prezydenta.
Luty	I-II		3. Życie i współpraca mieszkańców naszej wsi.
	III-IV		4. Zajęcia mieszkańców naszej wsi.
Marzec	I	VII. Przedwiośnie.	1. Na pograniczu zimy i wiosny.
	II-III		2. Imieniny Marszałka J. Piłsudskiego.
	IV		3. Zwiastuny wiosny.
Kwiecień	I	VIII. Wiosenne święta.	1. Prace wiosenne w ogrodzie i sadzie.
	II		2. Święta wielkanocne.
	IV		3. 23.IV.
Maj	I	IX. W maju.	1. Święto wiosny.
	II		2. W polu, w lesie, na łące.
	III-IV		3. W miasteczku.
Czerwiec	I-II	X. Pożegnanie szkoły.	1. Nasza roczna praca.
	III		2. Pożegnanie szkoły.

Streszczając wywody powyższe, trzeba powiedzieć, że niema zbyt wyraźnej różnicy między koncentracją a korelacją w klasie III. Jak już mówiliśmy, właściwie w klasie III należy stosować formę, pośrednią pomiędzy temi zasadami. Niemniej jednak forma ta, jaką przedstawiamy w rozdziałach I — III części szczegółowej, jest znacznie bliższa zasadzie korelacji, aniżeli koncentracji. Dlatego też w rozdziale IV części szczegółowej niniejszego przewodnika podajemy próbę zastosowania w klasie III zasady koncentracji w postaci takiej, jak w klasach I i II.

W ścisłym związku z zagadnieniem zasady organizacyjnej pozostaje zagadnienie podziału godzin (planu lekcyjnego). Idzie bowiem o to, czy w klasie III należy stosować sztywny tygodniowy plan lekcyjny, zwany inaczej podziałem godzin lub rozkładem lekcyj, czy też zastąpić go ruchomym planem pracy. Jak wiemy, w klasie I stosujemy tylko ruchomy plan pracy — za wyjątkiem lekcyj, nauczanych nie przez nauczyciela głównego. Uważa się bowiem, że wogóle stosowanie zasady koncentracji, na której opieramy nauczanie w kl. I, jest nie do pomyślenia przy sztywnym podziale godzin. Jak ma być w klasie III?

Rzecz jasna, jeśli nauczyciel w klasie III stosuje zasadę koncentracji, musi stosować również ruchomy plan pracy tygodniowej. Jeśli jednak poprzestaje na systemie przedmiotowym, łagodzonym jedynie zasadą korelacji, wtedy może stosować zarówno sztywny tygodniowy podział godzin, jak i ruchomy plan pracy tygodniowej. Dlatego też uważamy za potrzebne słów kilka poświęcić ruchomym planom pracy.

Ruchomy plan pracy tygodniowej.

O ruchomych planach pracy tygodniowej pisaliśmy w naszym przewodniku dla kl. I na str. 30 — 55. Tutaj omówimy jeszcze raz rzeczy najistotniejsze pod kątem widzenia potrzeb klasy III.

Ruchomy plan pracy tygodniowej tem się różni od sztywnego tygodniowego podziału godzin, że nie jest układany na rok cały — na wszystkie tygodnie w roku — i nie przewiduje zgóry, że np. każdego poniedziałku w ciągu całego roku szkolnego na pierwszej lekcji będzie język polski, na drugiej nauka o przyrodzie i t. d. Jest on ruchomy, więc układany na każdy tydzień inaczej, w zależności od rodzaju materjału naukowego z poszczególnych przedmiotów, który ma być w tych tygodniach opracowany. Może się więc zdarzyć, że w niektórych tygodniach plany te (kolej-

ność lekcyj z poszczególnych przedmiotów w poszczególnych dniach) będą podobne, lecz również może się zdarzyć, że w każdym tygodniu kolejność następujących po sobie lekcyj z poszczególnych przedmiotów będzie różna.

Sztywny podział godzin tygodniowy układa dla każdej klasy kierownictwo szkoły, jako czynnik pedagogiczno-administracyjny. W klasach, w których uczy kilku nauczycieli, musi być stosowany sztywny podział godzin, gdyż każdy nauczyciel musi wiedzieć, w których dniach i na których lekcjach jest w tej klasie zajęty; tam natomiast, gdzie wszystkie przedmioty są w ręku jednego nauczyciela, sztywny podział godzin nie jest koniecznością.

Ruchomy plan pracy tygodniowej daje nauczycielowi znacznie więcej swobody, potrzebnej mu w pracy dydaktycznej. Swoboda ta wyraża się w tem, że nauczyciel może na poszczególne dnie i lekcje wyznaczać materjał naukowy z tych przedmiotów, z których uważa za potrzebne, i w ilościach, w jakich uzna to za stosowne; to samo odnosi się do ustalania kolejności lekcyj. Lecz jednocześnie wymaga on od nauczyciela większej wnikliwości w istotę planowania, znajomości zasad dydaktycznych, którym każdy dobrze sporządzony plan zajęć winien odpowiadać. Zawsze za wykonanie pracy ponosi odpowiedzialność nauczyciel; lecz przy zastosowaniu planu ruchomego odpowiedzialność ta zwiększa się, gdyż znaną jest rzeczą, że należyte wykonanie pracy zależy w dużej mierze od racjonalnego jej rozplanowania, a tem samem od umiejętności sporządzenia dobrego planu zajęć. Niewątpliwemi zaletami ruchomych planów zajęć jest większa swoboda nauczyciela w dowolnem dysponowaniu czasem, przez programy przewidzianym na wykonanie programów; lecz właśnie, by dowolne dysponowanie czasem nie przerodziło się w nieograniczone szafowanie czasem, należy zgóry przewidzieć pewne w tem ograniczenia. Ograniczenia te podają wskazówki programowe, odnoszące się do planowania pracy w klasie I-szej (str. 25-26 programu); są one następujące:

„a) Praca umysłowa, ćwiczenia ruchowe i zajęcia techniczne winny być w każdym dniu ilościowo ustosunkowane i następować po sobie odpowiednio do ruchliwości, niezdolności do dłuższego wysiłku umysłowego i wogóle psychiki dziecka w tym wieku.

„b) Różne zajęcia w danym dniu winny być powiązane wspólnością tematów,... tworzyć całość jak najbardziej jednolitą i ciągłą,... bez męczących przeskoków, ale i bez przesady i sztuczności w powiązaniach.

„c) ...Ogólna suma godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot w każdym tygodniu, winna być równa liczbie, wskazanej przy programie tego przedmiotu".

O ile dwa pierwsze punkty, wyżej przytoczone, określają właściwe zasady sporządzania planów, o tyle ostatni zawiera zastrzeżenia, nie pozwalające nauczycielowi na zbyt dowolne szafowanie czasem, na opracowanie całokształtu materjału naukowego w danej klasie przewidzianym. Ze swej strony dodamy, że zastrzeżenie powyższe jest bardzo istotne, lecz jednocześnie nieraz stawiające nauczyciela w sytuacje trudne do rozwiązania; niemniej jednak musi być ono na każdym kroku respektowane.

Oficjalne „Plany godzin" przewidują dla klasy III-ciej szkoły o 6 nauczycielach i większej ich liczbie (warjant B) następujący wymiar godzin tygodniowo: język polski — 7, geografja z nauką o przyrodzie — 3, arytmetyka — 4, zajęcia praktyczne, rysunek, śpiew, ćwiczenia cielesne — po 2, razem więc 22 godziny tygodniowo bez nauki religji. Niezależnie od tego, czy nauczyciel stosuje sztywny podział godzin, czy też ruchomy plan pracy tygodniowej, musi dopilnować, by wymiar godzin, przewidzianych na poszczególne przedmioty, nie był ani większy ani mniejszy od podanego. Przy sztywnym podziale godzin jest to sprawa prosta. Przy ruchomym planie natomiast zdarzyć się może, że nauczyciel w danym tygodniu ma z jednego przedmiotu materjału za dużo, z innego zaś za mało; wtedy zachodzi możliwość „skrzywdzenia" jednego przedmiotu. W świetle przyto-

czonych powyżej uwag programowych jest to niedopuszczalne.

Przy stosowaniu jednak zasady koncentracji w klasie III, odstępstwo od wymiaru godzin, podanego wyżej, jest koniecznością. Jeśli bowiem chcemy, by w danym czasie był opracowywany tylko jeden temat rzeczowy, musimy tak tematy te ułożyć, by np. w listopadzie, kiedy opracowujemy tematy historyczne, tematy geograficzno-przyrodnicze nie występowały. Co to znaczy w praktyce? Oto w 2 pierwszych tygodniach listopada opracowujemy tematy historyczne, tematów geograficznych niema wcale. Wymiar godzin, przewidziany na naukę geografji z przyrodą, zużywamy na naukę języka polskiego, jako przedmiotu, w ramach którego znajdują się tematy historyczne. W rezultacie więc na język polski zużywamy tygodniowo nie 7 godzin, jak to przewiduje program, lecz 7 + 3 = 10 godzin tygodniowo. Wobec tego inny przedmiot, geografja z nauką o przyrodzie, został pokrzywdzony o 6 godzin lekcyjnych; te godziny zabrał język polski, który też musi je oddać. Ażeby nastąpiło wyrównanie, musimy w następnych np. 4 tygodniach na naukę geografji przeznaczać po 4 i pół godziny tygodniowo, na język zaś polski po 5 i pół godziny; w sumie za 4 tygodnie to da na język polski 22 godziny, na geografję zaś 18 godzin. W sumie natomiast za 6 tygodni (pierwsze 2 tygodnie, kiedy nie było geografji, i następne 4 tygodnie) uczyni to na język polski 42 godziny, na geografję 18 godzin, to znaczy, wymiar został utrzymany. Jest to jednak bilansowanie nie tygodniowe, lecz miesięczne lub nawet okresowe; uważamy, że nauczyciel bez wyraźnego zezwolenia władz szkolnych nie ma prawa takiego odstępstwa czynić, gdyż mógłby się narazić na nieprzyjemności natury służbowej.

Budując ruchome plany tygodniowe, trzeba zwracać uwagę na to, by różnego rodzaju zajęcia były odpowiednio ustosunkowane i następowały po sobie w odpowiedniej kolejności. Mówiliśmy o tem w naszym przewodniku dla kl. I,

Tutaj zaznaczymy, że niewątpliwie na początek dnia i tygodnia trzeba — w miarę możności — brać przedmioty rzeczowe (dostarczające tematów rzeczowych), a więc: geografję i przyrodę oraz język polski względnie z języka polskiego tematy historyczne. Na drugim planie winny być umieszczone zajęcia z przedmiotów wybitnie technicznych, które umożliwiają opracowywanie tematów rzeczowych, a więc: z języka polskiego (czytanie, pisanie, mówienie), rysunków, zajęć praktycznych (zajęć z zakresu kultury życia codziennego), śpiewu i częściowo arytmetyki. I wkońcu na ostatnim planie umieścimy zajęcia z tych przedmiotów, które najmniej się dadzą podporządkować tematom naczelnym (których opracowywanie w ramach tematów ośrodkowych najmniej jest ze względu na konieczność systematycznego przerobienia i utrwalenia materjału możliwe); będą to zajęcia w zakresie arytmetyki i ćwiczeń cielesnych. Jest to oczywiście zasada ogólna, która winna być przez nauczyciela respektowana w miarę możności, lecz nie musi być stosowana bezwzględnie, ze szkodą dla całokształtu pracy oraz dla pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów; a szkoda ta może łatwo nastąpić, jeśli nauczyciel zechce dążyć do stosowania tej zasady za wszelką cenę, stwarzając przez to sytuacje sztuczne i nienaturalne.
(Przykład 2-tygodniowego planu ruchomego na str. 276 — 277).

Planowanie pracy dydaktycznej.

Wkońcu trzeba powiedzieć, jak ma nauczyciel rozplanować sobie pracę dydaktyczną w klasie III-ciej. Jest to zagadnienie niezmiernie ważne dla samej pracy, gdyż znane jest, że od właściwego rozplanowania jakiejkolwiek pracy, a więc i pracy dydaktycznej, zależy w znacznym stopniu wynik tej pracy.

Doniedawna nazywało się to „ułożyć rozkład materjału naukowego“, obecnie zaś mówimy „sporządzić plan

pracy dydaktycznej". Niezależnie od tego, czy i o ile trafniejsze jest określenie tego zagadnienia: dawne czy obecne, istota rzeczy pozostaje nauczycielowi-praktykowi zrozumiała: oto trzeba przewidzieć, co i w jakim czasie klasa będzie opracowywała; trzeba cały materjał naukowy z poszczególnych przedmiotów podzielić na mniejsze grupy materjałowe i ustalić w przybliżeniu, którą grupę w jakim czasie będzie się z klasą przerabiało. Jest to konieczne, gdyż pracując bez planu można dojść do tego, że po pewnym czasie stwierdzamy, iż brakuje czasu na opracowanie pewnej części, nieraz bardzo istotnej, materjału, lub też — że z opracowywaniem materjału pośpieszyliśmy się zbytnio ze szkodą dla ugruntowania wiadomości czy sprawności. I właśnie, by tego uniknąć, musi nauczyciel pracować z planem w ręku; nie może to oznaczać, że do sporządzonego zgóry planu trzeba naginać życie, t. z. niezależnie od stwierdzonych w miarę wykonywania planu jego rozbieżności ze stanem rzeczywistym klasy dążyć za wszelką cenę do utrzymania go; oznacza to natomiast, że przed przystąpieniem do wykonywania pracy nauczyciel pracę przewidział, a zauważone w pracy rozbieżności pomiędzy życiem a planem winny być przez nauczyciela wykorzystane przy układaniu planów na następne okresy w celu uniknięcia zauważonych pomyłek lub wogóle niezgodności.

Plan pracy winien być sporządzony przed przystąpieniem do jej wykonywania. Winien być sporządzany w dwu zasadniczych etapach: 1. z początkiem roku szkolnego, a więc przed przystąpieniem do wykonywania pracy wogóle, należy rozplanować caloroczny materjał naukowy z poszczególnych przedmiotów na cały rok szkolny, 2. przed przystąpieniem do opracowywania każdej grupy materjału naukowego winien być sporządzony szczegółowy plan opracowania tej właśnie grupy materjału. Z tego wynika, że trzeba sporządzać plany pracy ogólne i szczegółowe.

Ogólny plan pracy dydaktycznej sporządzamy z początkiem roku szkolnego, przed przystąpieniem do wykony-

wania pracy. Cały materjał naukowy z każdego przedmiotu dzielimy na mniejsze grupy i przewidujemy, kiedy którą grupę będziemy opracowywali. Bierzemy przytem pod uwagę różne okoliczności, mogące mieć dodatni lub ujemny wpływ na wykonanie materjału, jak: poziom klasy, warunki, w jakich znajduje się szkoła, przewidywana frekwencja, zamożność dzieci względnie ich rodziców i t. d. Staramy się, by plan być możliwie najwięcej realny, by wykonanie jego było możliwie najbardziej do planu zbliżone. Tak podzielony materjał naukowy wpisujemy do dzienników lekcyjnych na str. 4 — 25 i później, w czasie wykonywania pracy od czasu do czasu sprawdzamy, czy i o ile sporządzony przez nas plan odpowiada jego wykonaniu.

Szczegółowy plan sporządzamy przed przystąpieniem do opracowywania pewnej grupy materjałowej. Mamy je na każdy okres czasu (miesiąc, tydzień) ustalone i przewidziane w planie ogólnym; trzeba więc z początkiem okresu czasu, na jaki plan ogólny daną grupę przewidywał, grupę tę rozplanować na jednostki mniejsze, tak, by zachodziła pewność, że cała dana grupa będzie w tym czasie opracowana i że w każdym dniu wypadnie opracowywać pewien zgóry przewidziany temat lekcyjny. Ponieważ w trakcie wykonywania planu ogólnego mogły być zauważone niezgodności tego planu z rzeczywistością, należy przy sporządzaniu planów szczegółowych je naprawić, a przez to — korygując plan ogólny — uczynić bardziej zbliżonym do życia.

Stosując w klasie III zasadę korelacji, sporządzamy ogólny plan pracy, zwany przez nas podziałem materjału naukowego, z każdego przedmiotu osobno. Niewątpliwie, należy liczyć się z tem, że pewne części materjału nauczania, występujące w programach dwu przedmiotów (np. tematy rzeczowe w języku polskim i geografji z przyrodą) muszą być opracowywane jednocześnie, co w podziale materjału trzeba uwidocznić; nie jest to jednak rzeczą trudną, gdyż programy naukowe poszczególnych przedmiotów zostały ułożone z uwzględnieniem tego. Jeśli więc nauczyciel

przestudjuje wszystkie programy naukowe i potem przystąpi do opracowywania podziału materjału z poszczególnych przedmiotów, należy uważać, że postulat uzgodnienia materjału nauczania będzie wykonany. Podział materjału rocznego sporządzamy na miesiące.

Wrozdziale I części szczegółowej niniejszego przewodnika podajemy *przykładowo* podział materjału nauczania ze wszystkich przedmiotów nauki szkolnej w klasie III na poszczególne miesiące. Czynimy to nie poto, by nauczycielowi pracę zbytnio ułatwić, dając mu możność skopjowania tych podziałów, gdyż jesteśmy przekonani, że podział materjału, jak każdy wogóle plan pracy, można sporządzać tylko w realnych warunkach pracy. Chcielibyśmy natomiast przez podanie tego przykładu w całości zilustrować, co mianowicie uważamy za potrzebne podciągnąć pod pojęcie planu pracy ogólnego. Czytelnik będzie miał sposobność zauważyć, które części materjału naukowego z poszczególnych przedmiotów wymagają — naszem zdaniem — rozplanowania ich na cały rok szkolny, które zaś tego nie wymagają. W materjale np. z języka polskiego, w dziale mówienia, pewne części, jak „swobodne wypowiadanie się dzieci", musi być traktowane jako praca, która będzie wykonywana przez cały rok szkolny, inna część natomiast, jak „oglądanie i omawianie obrazków i nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i cyklom" wymaga rozplanowania. Chcielibyśmy również zwrócić uwagę, że — zdaniem naszem — w podziale materjału nie należy przewidywać takich rzeczy, jak np. tytuły czytanek; uważamy to za rzeczy, nadające się do planów szczegółowych.

W szczegółowym planie pracy należy już uwidocznić to wszystko, czego nie można było uwidocznić w podziale materjału, a więc wszystkie szczegóły, mające dla wykonywanej pracy istotne znaczenie. Zamieszczone w rozdziale II części szczegółowej plany ilustrują to w sposób wystarczający. Podaliśmy tam fragmenty szczegółowych planów z różnych przedmiotów, przyczem sposób opracowania pla-

nów jest w różnych przedmiotach różny. Uważaliśmy, iż da to możność Czytelnikowi zorjentowania się co do różnych sposobów sporządzania tych planów i doprowadzi go do ustalenia w tej sprawie własnego poglądu i własnej linji postępowania.

Inaczej natomiast sporządzamy szczegółowy plan pracy, stosując zasadę koncentracji. Przykład tego podaliśmy w rozdziale IV części szczegółowej. Planowanie zostało tam ujęte w 3 etapy: etap I: — sporządzenie rocznego planu ogólnego (przykład na str. 257-266); etap II: — sporządzenie przydziału materjału do cyklu (przykład na str. 266-269); etap III: — sporządzenie przydziału materjału naukowego do tematu ośrodkowego, który będzie opracowywany w ciągu 1-2 tygodni (przykład na str. 269-275). Dopiero mając w ręku ten ostatni plan, nauczyciel może przygotowywać się do pracy na poszczególne lekcje. Rzecz jasna, jeśli dany cykl zawiera jeden tylko temat ośrodkowy (np. cykl I, cykl V), wtedy planowanie pracy dydaktycznej odbywa się tylko w 2 etapach (odpada etap II, który połączony zostaje z etapem III).

ROZDZIAŁ DRUGI.

ROLA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NAUKI SZKOLNEJ W NAUCZANIU W KLASIE TRZECIEJ.

Przedmioty rzeczowe i techniczne. Geografja z nauką o przyrodzie i język polski jako przedmioty rzeczowe. Język polski jako przedmiot techniczny: formy pracy w opracowaniu tematów. Przedmioty t. zw. grupy artystyczno-technicznej. Arytmetyka. Język polski jako przedmiot ogniskowy.

Już w rozdziale poprzednim nieraz zaznaczaliśmy, że w organizacji pracy dydaktycznej rzeczą niezmiernie ważną jest ustalenie, które przedmioty mogą nam dostarczać te-

matów rzeczowych, któreby jednocześnie były tematami ośrodkowemi. Zagadnieniu temu poświęcamy rozdział niniejszy; postaramy się w nim wykazać, dlaczego mianowicie niektóre tylko przedmioty mogą tematów tych dostarczać, jaka więc jest w całokształcie pracy dydaktycznej rola tych przedmiotów, jaka zaś rola przedmiotów pozostałych.

Zaznaczamy, że nie jest celem niniejszego rozdziału omówienie metody pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów: to będzie treścią rozdziału następnego, tutaj zaś zajmiemy się poszczególnemi przedmiotami jedynie z punktu widzenia całokształtu pracy dydaktycznej, omawiając ich pewne właściwości w stosunku do innych przedmiotów, nie zaś z punktu widzenia samego każdego przedmiotu, jego wyników i związanych z tem zabiegów metodycznych.

O przedmiotach rzeczowych i technicznych.

Praca szkolna dziecka idzie zasadniczo w dwóch kierunkach: w kierunku zdobycia pewnych wiadomości o otaczającej je rzeczywistości i w kierunku opanowania pewnych sprawności w różnych dziedzinach: mówieniu, pisaniu, czytaniu i t. p. Stosunek wymagań w obu tych kierunkach zasadniczych jest w każdej klasie (na każdym poziomie) inny: w klasach młodszych (mniej-więcej do kl. IV włącznie) przeważa praca w kierunku opanowywania sprawności, w klasach zaś starszych w kierunku zdobywania wiadomości rzeczowych. Niemniej jednak pracuje dziecko w każdej klasie i w jednym i w drugim kierunku; i nie można twierdzić, że wysiłek dziecka np. klasy I w kierunku opanowania sprawności jest większy, aniżeli w kierunku zdobywania wiadomości. A jeśli mówimy, że istotą pracy w kl. I-szej jest opanowywanie sprawności, to bynajmniej nie dlatego, że dziecko na tę pracę poświęca cały swój wysiłek, lub że ta właśnie praca jest dla dziecka ważniejsza,

lecz dlatego, że praca w tym kierunku musi być prowadzona systematycznie, gdyż od opanowania przez dziecko techniki wyrażania się uzależniona jest skuteczność jego pracy w starszych klasach w kierunku zdobywania wiadomości, podczas gdy wiadomości, które dziecko w klasie I-szej zdobędzie, będą jeszcze w klasach starszych przedmiotem dalszej nauki, będą pogłębione i rozszerzone.

Jeśli pod tym kątem widzenia przeprowadzimy pewną klasyfikację występujących w nauczaniu szkolnem przed miotów nauki szkolnej, to musimy je podzielić na dwie zasadnicze kategorje: przedmioty, w których zawarte są wiadomości rzeczowe, i przedmioty, których istotą jest pewna dziedzina sprawności. Niewątpliwie, podział ten jest dokonany z punktu widzenia człowieka dorosłego, który całokształt wiedzy ludzkiej i różnego rodzaju sprawności umie zanalizować i wydzielić z tych całości poszczególne dziedziny. Klasyfikacji tej nie przeprowadzi natomiast dziecko, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły powszechnej: dla dziecka ważna jest praca sama, którą czy to w opanowanie sprawności czy też zdobywanie wiadomości wkłada, a nad tem, z jakiej dziedziny jest ta praca, dziecko się nie zastanawia, bo nie może się zastanawiać.

Czynnikami, pobudzającemi dziecko do pracy, są: sama potrzeba ruchu, popęd do czynności wogóle, który zczasem przechodzi w dążenie do czynności celowej, i dążenie do osiągnięcia pewnego celu wykonywanej pracy. Niewątpliwie, dziecko 2-3-letnie pracuje (np. uderza łyżeczką o stół, wymachuje nóżkami i t. p.) wyłącznie pod wpływem potrzeby ruchu; lecz bardzo często również dziecko starsze, w wieku szkolnym będące, a nawet człowiek dorosły, wykonuje jakąś pracę, np. pisanie lub rysowanie, dla samej tylko czynności, dla zaspokojenia potrzeby ruchu, czynności. Zczasem jednak dziecko coraz więcej jest zainteresowane celem pracy, którą zamierza wykonać: nie dość, że rysuje, lecz jest zaciekawione tem, co chce narysować. Występuje wtedy obok samej potrzeby ruchu, czynności, zainteresowa-

nie tematem rzeczowym wykonywanej pracy. Nie przestaje je interesować również sama czynność, lecz czynność, którą ma opanowaną; czynność zaś, której jeszcze nie potrafi dobrze wykonywać, ciekawi je początkowo jako nowość, lecz że zazwyczaj jest trudna, dziecko męczy się szybko i przestaje się nią zachwycać. I jedyne, co może trzymać dziecko w pewnem napięciu, co może powodować, że dziecko mimo zmęczenia i związanej z niem niechęci do tej pracy — jednak pracuje, to właśnie ciekawa treść rzeczowa wykonywanej pracy. Im ta treść ciekawsza, tem dłużej dziecko nie odczuwa zmęczenia, tem lepiej wykonuje pracę, a zarazem opanowuje techniczną stronę wykonywanej czynności.

Dlatego właśnie nie jest i nie może być obojętnem, *co* (w rozumieniu treści rzeczowej wykonywanej pracy) dziecko wykonuje. I dlatego, chociaż dziecko w młodszych klasach szkoły powszechnej przedewszystkiem ma opanować różnego rodzaju sprawności, nie jest obojętnem, na jakim materjale rzeczowym będzie je opanowywało. Byłoby zupełnie źle, gdybyśmy kazali dziecku uczyć się np. czytania dla samego czytania tylko: ten cel pracy, widoczny i zrozumiały dla nauczyciela i ludzi starszych, nie jest widoczny i zrozumiały dla dziecka i w nauce czytania nauczyciel celem tym posługiwać się nie może jako zachętą do pracy. Dziecko czyta, bo mu się podoba treść czytanego, a czytając, opanowuje samą technikę czytania. I dopiero zczasem, kiedy elementarna technika czytania zostanie już przez dziecko opanowana, kiedy czytanie nie będzie mu sprawiało zbytnich, a nawet żadnych trudności, zacznie dziecko czytać dla samego czytania, to znaczy dla wyszukania w czytanym utworze piękna. To samo odnosi się również do innych dziedzin sprawności, które dziecko ma w szkole opanować.

Gdybyśmy mieli jednem słowem określić, poco dziecko przychodzi do szkoły, to niewątpliwie określimy to wyrazem „uczyć się". Lecz pod tem „uczyć się" należy rozu-

mieć przedewszystkiem zdobywanie wiedzy, wiadomości rzeczowych; dopiero na tle zdobywanej wiedzy występuje opanowywanie techniki wyrażania się. I tak tę sprawę trzeba w klasach młodszych stawiać: aczkolwiek z punktu widzenia nauczyciela istotą pracy dziecka w szkole jest w tych klasach opanowywanie sprawności, to jednak trzeba pracę tak zorganizować, by przed dzieckiem występował przedewszystkiem cel pracy rzeczowy, zdobywanie wiedzy, a na tej podstawie dopiero opanowywanie sprawności. Praktyczne zastosowanie tej tezy jest takie, że dziecko uczy się np. o ptaszkach w zimie: mówi o nich, czyta, pisze, śpiewa, rysuje i t. d., a posługując się poszczególnemi formami pracy, do opracowania tego tematu rzeczowego wiodącemi, dziecko — niejako „po drodze" — opanowuje technikę: mówienia, czytania, pisania, śpiewu, rysunku i t. p.

Jak już w innem miejscu mówiliśmy, wszystko, co dziecko w szkole robi, a więc całokształt prac nad zdobyciem wiedzy i opanowaniem sprawności, dzielimy na przedmioty nauki szkolnej. Z pośród nich łatwo wydzielić przedmioty, które zawierają jedynie treść rzeczową, i przedmioty, których istotą jest technika wyrażania się. Podział ten można przeprowadzić już nawet w klasie I-szej; przedmiotem rzeczowym będzie tam język polski, jako zawierający tematy rzeczowe do opracowania, wszystkie zaś inne — to przedmioty techniczne. W klasie III-ciej prócz języka polskiego, zawierającego w dalszym ciągu tematy rzeczowe, występuje inny przedmiot, już wyłącznie rzeczowy, geografja z nauką o przyrodzie. Te więc dwa przedmioty nauki szkolnej, język polski i geografja z przyrodą, są w kl. III przedmiotami rzeczowemi; wszystkie inne, a w tej liczbie i język polski — w dziale mówienia, czytania i pisania, jako pewnych form pracy — to przedmioty techniczne.

Przedmiot nadrzędny.

Jeśli podstawą, na której ma być w klasie III-ciej, jako jednej z klas młodszych, dokonywana istotna dla tej kla-

sy praca dydaktyczna (opanowywanie różnego rodzaju sprawności), są przedmioty rzeczowe, to jest rzeczą zrozumiałą, że te właśnie przedmioty należy uważać za przedmioty w stosunku do innych nadrzędne.

Nadrzędność przedmiotu polega na tem, że dostarcza on tematów rzeczowych do opracowywania. Dziecko poznaje otaczającą je rzeczywistość — bliższą lub dalszą, zależnie od poziomu naukowego; obserwuje zachodzące w tej rzeczywistości zjawiska, opracowuje je. Materjał do pracy dostarczony jest przez życie, przez otaczającą nas wszystkich rzeczywistość; materjał ten jednak został przez autorów programów w zarysach najbardziej ogólnikowych przewidziany i zamieszczony w programie jednego lub więcej przedmiotów nauki szkolnej. Formalnie rzecz biorąc, tematy do opracowania bierzemy z któregoś przedmiotu. Temi przedmiotami są w klasie III właśnie przedewszystkiem geografja z nauką o przyrodzie, jako przedmiot wybitnie rzeczowy, i język polski — w części, zawierającej tematy historyczne oraz tematy, pokrewne tematom geograficznym i *przyrodniczym. Oba te przedmioty są więc nadrzędne,* gdyż żaden inny przedmiot nauki szkolnej w klasie III nie dostarcza tematów rzeczowych, wszystkie natomiast ograniczają się jedynie do opracowywania przez rozmaite formy pracy tematów rzeczowych, dostarczonych przez przedmioty nadrzędne.

Przedmiot nadrzędny w danej klasie może być tylko jeden; znaczy to, że nie mogą być w danym czasie jednocześnie opracowywane dwa lub więcej tematów rzeczowych, z różnych dziedzin wiedzy wziętych, gdyż musiałoby to być ze szkodą dla jednego tematu rzeczowego na korzyść innego czy też innych. Jeśli staniemy na stanowisku, że w klasie III występują 3 różne dziedziny wiedzy, historja, geografja i przyroda, to nie może być mowy o tem, by którykolwiek z nich był przedmiotem nadrzędnym, jak również nie mogą być nadrzędnemi wszystkie 3 razem. Lecz naszem zdaniem w kl. III nie występują 3 różne dziedziny

wiedzy. Nie występuje historja jako osobny przedmiot nauki szkolnej, a materjał historyczny, zamieszczony w programie języka polskiego, może czasem tylko, w związku z pewnemi okolicznościami (np. uroczystościami i obchodami), odgrywać rolę tematów rzeczowych, koncentrujących całokształt pracy dydaktycznej. A więc w pewnych okresach czasu tylko wystąpią tematy historyczne; jeśli na te właśnie okresy czasu nie przewidzimy tematów geograficznych i przyrodniczych, to w rezultacie nie wystąpią one jednocześnie, a więc nie zaistnieje obawa, że któryś przedmiot będzie kreowany do roli nadrzędnego kosztem innego przedmiotu: w pewnych okresach czasu przedmiotem nadrzędnym będzie geografja z nauką o przyrodzie, w innych natomiast historja. Lecz może być wysunięty argument, że przecież w jednym „przedmiocie", który występuje w programie kl. III pod wspólną nazwą „geografji łącznie z nauką o przyrodzie", nie mamy do czynienia z jednolitym materjałem rzeczowym, lecz z materjałem, zaczerpniętym z dwu różnych dziedzin wiedzy ludzkiej: geografji i nauki o przyrodzie, wobec czego materjał ten nie może nadawać się do traktowania go jako nadrzędnego. Jesteśmy zdania, że program określa tę sprawę wyraźnie: w klasie III nie uczą się dzieci „geografji" i „nauki o przyrodzie", lecz jednego przedmiotu „geografji łącznie z nauką o przyrodzie". Jest to dalszy ciąg nauki o otaczającej dziecko rzeczywistości, nauki, która była już przedmiotem nauczania w klasach I i II; i w stosunku do tych klas w klasie III przedmiot ten jest potraktowany w programach szerzej, dokładniej, aczkolwiek jeszcze nie tak szeroko i dokładnie, by stał się przez to nauką geografji i nauką o przyrodzie. I właśnie dlatego, że program wprowadza do klasy III nie dwa osobne przedmioty, lecz jeden przedmiot, zawierający tematy rzeczowe, zaczerpnięte z obu tych przedmiotów, a powiązane wspólną płaszczyzną, na której się obserwowane przez dziecko zjawiska odbywają, umożliwia nam koncentrowa-

nie różnego rodzaju zajęć wokół lekcyj tego przedmiotu jako przedmiotu nadrzędnego.

Reasumując powyższe, twierdzimy, że przedmiotem nadrzędnym w klasie III jest nauka o otaczającej dziecko rzeczywistości; występuje ona w programach naukowych pod nazwą przedmiotu „geografji łącznie z nauką o przyrodzie" a częściowo też „języka polskiego"; w tym ostatnim przedmiocie raz jako tematy, pokrewne tematom geograficznym i przyrodniczym, i drugi raz jako tematy historyczne. Wspólną cechą wszystkich tematów rzeczowych, które w tej klasie odgrywają rolę tematów naczelnych (ośrodkowych) jest płaszczyzna przestrzenna, na której opracowywane przez dzieci zjawiska zachodzą.

Rola języka polskiego w opracowywaniu tematów ośrodkowych.

Już w poprzednim rozdziale ustaliliśmy, że język polski, jako przedmiot nauki szkolnej w klasie III-ciej, spełnia częściowo rolę przedmiotu nadrzędnego w organizacji pracy dydaktycznej w tej klasie: jest bowiem nadrzędnym przez to, że dostarcza tematów historycznych oraz tematów, pokrewnych tematom geograficznym i przyrodniczym, które zamieszczone są nie jak w klasach I i II w programie języka, lecz w programie osobnego przedmiotu nauki szkolnej, geografji łącznie z nauką o przyrodzie. Lecz rola języka polskiego jako przedmiotu nie ogranicza się bynajmniej do dostarczania tematów rzeczowych: są przecież w programie tego przedmiotu działy pracy, właściwe tylko temu przedmiotowi, a mianowicie mówienie, czytanie i pisanie.

Przedewszystkiem należy zastanowić się nad tem, czy mówienie, czytanie i pisanie to „działy pracy" czy też (jak to czasem jest nazywane) „formy pracy". Jakie zachodzą pomiędzy temi określeniami różnice?

Kiedy całość pracy, którą w danej klasie ma wyko-

nać dziecko, podzielimy celem lepszego jej rozplanowania i zorganizowania na pewne części, to możemy wtedy mówić o „działach pracy“. Boć dzielimy tę całość i wyeliminowujemy z niej części nie dowolnie, lecz na podstawie pewnych kryterjów: to sprawia, że w każdej tak wydzielonej części chcemy widzieć pewien fragment tej całości, fragment, innym fragmentom niepodobny, od innych się czemś istotnem różniący. Do tego trzeba dodać, że i wyniki nauczania, które nauczyciel zawsze musi mieć na uwadze, każą nam właśnie doszukiwać się w całokształcie pracy dydaktycznej w zakresie pewnego przedmiotu takich działów. I dlatego np. w zakresie nauki języka polskiego musimy wyraźnie uświadomić sobie, jakie wyniki mają być przez dziecko osiągnięte w mówieniu, czytaniu, pisaniu; w każdym z tych działów wyniki muszą być przecież różne, temu tylko działowi właściwe. Te same czynności mogą być traktowane inaczej, jeśli całokształt pracy dydaktycznej rozpatrywać będziemy nie z punktu widzenia poszczególnych przedmiotów i ich części, lecz z punktu widzenia opracowywanych tematów ośrodkowych. Wtedy ważną rzeczą będzie ustalić, jak te tematy ośrodkowe będą opracowane, jakie formy pracy dydaktycznej będą przez dziecko wykorzystane. O danym temacie ośrodkowym dzieci mówią, czytają, piszą; wszystko to zmierza do gruntownego, wszechstronnego opracowania tematu, a jako formy pracy zostały zastosowane: mówienie, czytanie, pisanie. Mogą i zazwyczaj bywają prócz tego wykorzystywane i inne jeszcze formy: rysunek, śpiew i t. d. Są więc te czynności raz działami pracy, kiedy je rozpatrujemy z punktu widzenia przedmiotów i wyników, w zakresie poszczególnych przedmiotów obowiązujących, raz formami pracy, kiedy podchodzimy do nich ze strony opracowywanych tematów ośrodkowych. I trzeba podkreślić, że każdy fragment pracy technicznej dziecka zawsze jest jednocześnie i działem pracy i formą; stąd też w dalszych częściach niniejszej pracy będziemy oba te terminy stosowali swobodnie w tem samem

znaczeniu, jeśli idzie o zakres pracy, a w różnem, jeśli zajdzie potrzeba podkreślenia kryjących się w tych określeniach różnic.

Każdy temat rzeczowy, który odgrywa rolę tematu ośrodkowego, jest opracowywany wszechstronnie, a więc przez różne formy pracy. W istocie języka polskiego są trzy formy pracy, które są przedewszystkiem wykorzystywane do opracowywania tematów rzeczowych, a których cele i zadania nie ograniczają się bynajmniej do takiej tylko funkcji. Niewątpliwie, niema takiego tematu rzeczowego, o którymby nie zachodziła potrzeba *mówić,* gdyż jest to forma pracy najistotniejsza. A jednak nie można uważać, że każde mówienie daje odpowiednie rezultaty w dziedzinie właśnie mówienia, że wystarczy wogóle mówić, by tę dziedzinę mieć całkowicie dobrze opanowaną. Dla przykładu warto uświadomić sobie, że ludzie niewykształceni mówią od urodzenia, a jednak ich mówienie dalekie jest od mówienia poprawnego, takiego, jakie powinno być uważane za dobre. Dlatego też trzeba prowadzić — prócz lekcyj, na których mówienie wykorzystywane jest jako forma pracy, do opracowania tematu rzeczowego wiodąca — systematyczne lekcje nauki mówienia. Cel tego rodzaju lekcyj winien być określony przez potrzeby języka jako przedmiotu nauki szkolnej; a ponieważ jednym z celów nauki języka w szkole jest opanowanie praktyczne mowy jako środka porozumiewania się, opanowanie oczywiście mowy poprawnej, przeto celem tego rodzaju lekcyj musi być praca nad opanowaniem poprawnego wyrażania się dzieci w mowie.

To samo, rzecz jasna, odnosi się również do dwu innych działów pracy w zakresie języka jako przedmiotu. Są niemi czytanie i pisanie; różnią się one między sobą tem, że o ile pisanie daje piszącemu pewną, mniejszą aniżeli mówienie, możność ekspresji, możność wyrażenia za pomocą pisma swych myśli i uczuć, o tyle czytanie tej możności nie daje. Są jednak obie te formy pracy spokrewnione tem, że obie wymagają od dziecka wielkiego stosunkowo wysiłku

dla opanowania techniki, dając wzamian stosunkowo niewiele zadowolenia z osiągniętych rezultatów pracy, gdyż dziecko w gruncie rzeczy nie odczuwa potrzeby stosowania ich w takiej np. mierze, w jakiej odczuwa potrzebę stosowania mówienia. I w tych działach pracy, jak i w mówieniu, występują pewne cele pracy, wyraźnie w dziedzinie języka leżące; dziecko musi posiąść technikę wyrażania się w pisaniu i w czytaniu, niezależnie od treści pisanego i czytanego utworu. I dlatego, aczkolwiek z innych względów, o których już mieliśmy sposobność mówić, praca nad opanowaniem techniki czytania i pisania zasadniczo winna się odbywać na tekstach, omawiających tematy naczelne, to jednak nie może ta praca ograniczyć się wyłącznie do opracowywania strony rzeczowej tych tekstów: musi być ona prócz tego prowadzona dla samego opanowania techniki, niezależnie od tekstu.

Zachodzi więc ciekawa współpraca pomiędzy tematem rzeczowym, opracowywanym przez różne formy pracy, z jednej strony, a samemi formami pracy, przez które dany temat jest opracowywany, z drugiej. Ażeby dobrze istotę tej współpracy zgłębić, trzeba uświadomić sobie, że zarówno opracowywany temat rzeczowy, jak i stosowane w opracowywaniu go formy pracy mogą przybierać rolę bądź celu pracy, dokonywanej na danej lekcji, bądź też zabiegu metodycznego, do właściwego celu pracy prowadzącego. Zilustrujemy to na przykładzie: Opracowując temat ośrodkowy „Najważniejsze budynki w okolicy szkoły“ mamy na widoku przedewszystkiem cel rzeczowy lekcji: zdobycie przez dzieci (względnie uporządkowanie zdobytych już poprzednio w drodze samorzutnej obserwacji) wiadomości rzeczowych o tym temacie. Do tego celu wykorzystujemy różne formy pracy: mówienie (mówimy o tem, cośmy widzieli na wycieczce), pisanie (piszemy o tem), czytanie (czytamy o tem, jeśli mamy odpowiednio napisany utwór) i t. p. Celem pracy jest wtedy zdobycie wiadomości, formy pracy zaś odgrywają rolę zabiegów metodycznych, do opa-

nowania tego celu wiodących. Lecz jednocześnie praca nad zdobyciem wiadomości przy zastosowaniu różnych form pracy nie jest bez znaczenia dla opanowania techniki tych działów pracy: mówiąc — uczą się dzieci mówić, pisząc — pisać, czytając — czytać. Tylko, że na tem się praca nad opanowaniem techniki nie może ograniczyć, potrzebne są bowiem specjalne lekcje, wyłącznie opanowaniu techniki poświęcone. Lekcje te będą prowadzone na temacie rzeczowym, z tematu naczelnego zaczerpniętym, a więc również o najważniejszych budynkach w okolicy szkoły, względnie o fragmentach tego tematu, np. o jednym tylko z tych budynków. W rezultacie mamy lekcję np. pisania; celem tej lekcji jest utrwalenie pisowni wyrazów z „ó" i „u". Niezależnie od zastosowanego na tej lekcji rodzaju ćwiczenia piśmiennego (przepisywania, pisania ze słuchu, pisania z pamięci) faktem jest, że treścią lekcji będzie ćwiczenie piśmienne, dokonywane na pewnym temacie rzeczowym, z tematu ośrodkowego zaczerpniętym. I wtedy forma pracy jest na lekcji celem pracy, treść zaś rzeczowa, na której pracę tę przeprowadzamy, odgrywa rolę jedynie zabiegu metodycznego. To samo odnosi się również do mówienia i czytania. W rezultacie tych rozważań można ustalić następujące zestawienie:

A. Cel pracy — zdobycie wiadomości rzeczowych.

Zabiegi metodyczne: mówienie — omawianie tematu, pisanie — zapisywanie pewnych wiadomości o tym temacie, czytanie — czytanie utworu, traktującego o tym temacie. prócz tego również: obserwacja, rysunek i t. d.

B. Cel pracy — opanowanie techniki (czytania, pisania, mówienia).

Zabiegi metodyczne: treść rzeczowa opracowywanego tematu,

pozostałe formy pracy, jak:

przy czytaniu jako celu — mówienie i pisanie,
przy pisaniu — mówienie i czytanie,
przy mówieniu — czytanie i pisanie,

Trzeba podkreślić, że tylko tak pojęta i zrealizowana współpraca tematu rzeczowego z różnemi formami pracy da w rezultacie dodatnie wyniki zarówno w dziedzinie wiadomości rzeczowych, jak i z drugiej strony w dziedzinie techniki wyrażania się dziecka przez różne formy. A nie trzeba chyba dodawać, że — formalnie rzecz biorąc — daje to współpracę przedmiotów nauki szkolnej, współpracę, bez której niemożliwa byłaby ani zasada koncentracji ani korelacji.

Rola przedmiotów t. zw. grupy artystyczno-technicznej.

Dużo z tego, co powiedzieliśmy o różnych formach pracy, stanowiących istotę języka polskiego, odnosi się również do przedmiotów t. zw. grupy artystyczno-technicznej: śpiewu, rysunku, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych. Różnicę zasadniczą pomiędzy temi przedmiotami a formami pracy, z języka wziętemi, stanowi fakt, że istota pracy w zakresie tych przedmiotów ogranicza się — w odróżnieniu od języka — wyłącznie do funkcyj czysto technicznych.

A jednak i w tych przedmiotach, które możemy również traktować jako formy pracy, występują pewne cechy swoiste, które każą nam dopatrywać się w nich czegoś więcej, a nie tylko i wyłącznie strony technicznej. Ładnie narysowany czy też namalowany obraz lub ładnie odtworzona piosenka zawierają w sobie prócz treści rzeczowej i pewnej techniki, zapomocą której tę treść przedstawiono, pewną dozę artyzmu, który nawet dziecko najmłodsze pociąga, a razem z tem wyrabia w dziecku wyczucie piękna. Oczywiście, w jednych z tych przedmiotów ten pierwiastek piękna występuje wcześniej, np. w śpiewie, w innych później, lecz zawsze jest on częścią składową pracy w tych dziedzinach.

Rzeczą więc ważną jest ustalić stosunek, jaki zacho-

dzić winien pomiędzy opracowywanemi tematami rzeczowemi a formami pracy, będącemi właściwie osobnemi przedmiotami: śpiewem, rysunkiem, zajęciami praktycznemi i ćwiczeniami cielesnemi. W klasie I-szej, kiedy dziecko się z temi formami pracy, stosowanemi po raz pierwszy planowo i systematycznie, spotkało, ustalenie tego stosunku nie nastręczało zbytnich trudności. Dziecko zainteresowane było przedewszystkiem treścią rzeczową wykonywanej pracy: śpiewało, rysowało i t. d. tak samo jak i mówiło, czytało, pisało o czemś, co je interesowało; forma wykonywanej pracy była dla dziecka mniej ważna, aniżeli treść pracy. Obecnie jednak jest już cokolwiek inaczej: w ciągu 2-letniego pobytu w szkole i wykonując przez 2 lata różnego rodzaju prace, dziecko zdążyło już w wykonywanej pracy odróżniać treść rzeczową od samej formy, w jakiej ta treść występuje, nauczyło się wyczuwać w formie piękno. To jest powodem, że teraz już nie można pracy w zakresie np. śpiewu ograniczyć wyłącznie do roli formy, w jakiej są opracowywane tematy rzeczowe: trzeba w pracy tej na właściwe miejsce postawić pogłębianie wyczuwania piękna i drogę do pięknego odtwarzania tekstów muzycznych, a nawet do ich samodzielnego tworzenia, wiodącą. Inaczej mówiąc, jak i w zakresie form pracy, wziętych z programu języka, tak i tutaj, trzeba prócz strony pracy technicznej, występującej wyłącznie w roli zabiegów metodycznych, do innych celów wiodących, mieć na uwadze również drugą stronę tej pracy, właściwą każdemu z tych przedmiotów zosobna; rzecz jasna, wtedy celem lekcji każdego z przedmiotów grupy artystyczno-technicznej będzie praca nad opanowaniem artyzmu, a treść rzeczowa opracowywanego tematu sprowadzona będzie do roli zabiegu metodycznego.

Rola arytmetyki.

Najmniej ciekawa jest w tej organizacji pracy rola arytmetyki jako przedmiotu nauki szkolnej. Istotę tego

przedmiotu stanowi analiza stosunków liczbowych, pomiędzy różnemi osobami, rzeczami i zjawiskami, w otaczającej nas rzeczywistości zachodzących. Że stosunki te zachodzą wszędzie, między wszystkiemi osobami, rzeczami i zjawiskami, o tem nie trzeba nikogo przekonywać. Lecz stosunki te niezawsze są tego rodzaju, by nadawały się do obserwacji i analizowania ich przez dziecko, uczęszczające do jednej z młodszych klas szkoły powszechnej. Zazwyczaj właśnie w najbliższej nam rzeczywistości spostrzegamy zjawiska, które ze względu na swą istotę nadają się do opracowywania ich przez dziecko, lecz zachodzące w nich stosunki liczbowe przekraczają pojemność umysłu dziecięcego. I odwrotnie: czasem najprostsze stosunki liczbowe obserwujemy w zjawiskach, które pod względem treści rzeczowej nie są odpowiednim materjałem do badań dziecięcych.

To jest powodem, że arytmetyka jako przedmiot nauki szkolnej najmniej się daje powiązać z całokształtem pracy dydaktycznej w klasach młodszych, przyczem trzeba zaznaczyć, że im klasa jest starsza, tem to powiązanie jest trudniejsze. Z jednej bowiem strony lekcje arytmetyki wpływają na opracowanie tematów rzeczowych, ich pogłębienie i utrwalenie w stopniu niewielkim; z drugiej zaś — z trudem tylko da się znaleźć materjał rzeczowy, na którym możnaby było z korzyścią dla arytmetyki jako przedmiotu przeprowadzić wszelkie potrzebne działania arytmetyczne i ich utrwalenie. Niewątpliwie pomysłowość nauczyciela w wyszukaniu odpowiedniego materjału może zrobić wiele; lecz stwierdzić trzeba, że właśnie w nauczaniu tego przedmiotu w ramach zasady koncentracji najłatwiej jest o sytuacje sztuczne, przeciwko którym tak wyraźnie i — powiedzmy sobie — tak słusznie zastrzega się program. Dlatego jesteśmy zdania, że wszędzie, gdzie dostosowanie materjału arytmetycznego do tematów ośrodkowych może wywołać w świadomości nauczyciela wrażenie czegoś sztucznego, nienaturalnego, należy raczej zrezygnować z zasad koncentracji i korelacji na korzyść przedmiotu nauczania,

w tym wypadku arytmetyki, aniżeli kosztem przedmiotu forsować zasadę koncentracji lub korelacji.

Rola języka polskiego jako przedmiotu ogniskowego.

Jak to już przy przedmiotach t. zw. grupy artystyczno-technicznej mówiliśmy, w świadomości dziecka 9-letniego coraz to wyraźniej zarysowuje się wrażenie piękna, z którem się w różnych formach pracy dydaktycznej spotyka. A przecież to piękno — to przejawy twórczości ducha ludzkiego, który różnych form szuka, by swe właściwe oblicze ukazać. I aczkolwiek w różnych twórczych dziełach występuje, to pozostaje on w rezultacie zawsze ten sam, zawsze będący lepszą częścią człowieka.

Wszystko, co dziecko dokoła siebie spostrzega, co analizuje, a potem też, co samo tworzyć zaczyna, nosi również na sobie wyraźne piętno tego wiecznie poszukującego właściwego oblicza ducha ludzkiego. I wszystko da się sprowadzić na wspólną płaszczyznę ogólnoludzkich dążeń do doskonałości, do przejawów kultury ludzkiej. Już od pierwszych dni pobytu w szkole, jako pewnej zbiorowości, styka się dziecko z tą kulturą, wyczuwa ją i jednocześnie wyrabia w sobie podświadome dążenie najpierw do korzystania z dorobku kulturalnego innych, a potem i do włożenia w ten dorobek części swego własnego „ja", do tak pojętej współpracy z innymi ludźmi, w której każdy obywatel nietylko korzysta z pracy i wysiłku twórczego innych, lecz i sam do ogólnego dorobku coś wnosi. Zadaniem szkoły jest ten proces wrastania dziecka w zorganizowane i twórcze społeczeństwo przyspieszyć.

We wszystkich pracach dziecka, czy będą one w dziedzinie zdobywania wiadomości rzeczowych, czy wyrabiania nawyków technicznych i etycznych, tkwią pierwiastki kultury ludzkiej: umysłowej, technicznej i moralnej. Lecz najwięcej wyraźnie występują one w pracy nad opanowa-

niem języka, jako tego właśnie przedmiotu, który z istoty samej jest niejako przeznaczony do stawiania przed oczyma dziecka różnego rodzaju stosunków, pomiędzy ludźmi i resztą świata zachodzących. W języku znajdują swe najlepsze odbicie zarówno przeżycia poszczególnych jednostek, tym językiem się posługujących, jak i przeżycia całej zbiorowości: przeżycia współczesne i przeszłe; znajdują tutaj swój wyraz różne wpływy na tę zbiorową duszę narodu: wpływy ziemi, którą ten naród zamieszkuje, wpływy sąsiadów i stosunków z nimi w ciągu wieków i t. p. Określamy to inaczej, że w języku zbiegają się, ogniskują się różnego rodzaju nici kulturalne, które wiążą jednostkę z resztą społeczeństwa, wobec czego praca w dziedzinie języka ma największe znaczenie dla urobienia dziecka na przyszłego obywatela kraju.

I tak też należy pracę w zakresie języka pojmować. Nie może ona ograniczyć się wyłącznie do czynności technicznych (mówienia, czytania, pisania), które stanowią niewątpliwie część składową tej pracy, część niezmiernie ważną. Musi ta praca zczasem przejść w pracę nad opanowaniem kultury narodowej i ogólnoludzkiej; a praca ta, prowadzona przedewszystkiem w klasach starszych, musi być w odpowiedni sposób zapoczątkowana już w klasach młodszych, w tej liczbie i w klasie III-ciej.

ROZDZIAŁ TRZECI.

METODA PRACY W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NAUKI SZKOLNEJ.

JĘZYK POLSKI.

Program języka polskiego dla klasy III-ciej jest zasadniczo zbudowany w ten sam sposób, co i program dla klas poprzednich, I i II. Na pierwszy plan został wysunię-

ty dział „mówienia“, potem „pisanie“ i „czytanie“, potem zaś (ćwiczenia) „w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem“, a wkońcu „tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu“.

Ma to swe uzasadnienie w psychice dziecka 10-11-letniego. Dziecko w tym wieku żyje jeszcze tem, co przyjmuje drogą bezpośredniej obserwacji; wszelkie tematy dalsze, nie wiążące się ze zjawiskami, bezpośrednio obserwowanemi, nie są dla tego dziecka interesujące, nie znajdują się w sferze jego zainteresowań. Dziecko obserwuje otaczającą je rzeczywistość; zaobserwowany materjał po swojemu ujmuje i reprodukuje, przyczem formą reprodukcji jest mówienie, jako najbardziej opanowana forma wyrażania się. Biorąc rzecz programowo, dział „mówienia“ dostarcza dziecku tematów do opracowywania: tych tematów w klasach starszych, kiedy dziecko będzie już miało w odpowiednim stopniu opanowaną technikę czytania, będzie dostarczać inny dział, a mianowicie „czytanie“. W klasach starszych, od kl. V poczynając, dziecko będzie żyło już nie tylko tematami, bezpośrednio zaobserwowanemi, lecz również tematami, zaczerpniętemi z książek, głównie z różnego rodzaju lektury. Czytać te książki będzie już dziecko mogło, gdyż będzie już miało technikę czytania opanowaną o tyle, że sam proces czytania nie przesłoni treści rzeczowej czytanego oraz wątku ideowego. Dlatego też od klasy V poczynając, na pierwszy plan w programie wysunięto dział „czytania“, jako dział, dla pracy w tych klasach najistotniejszy; w klasie natomiast III najistotniejszym pozostaje — podobnie, jak i w klasach I i II — w dalszym ciągu dział „mówienie“. I dlatego też od działu mówienia rozpoczniemy omawianie programu języka polskiego.

Mówienie.

Przedewszystkiem należy zdać sobie sprawę z tego, o ile zakres materjału w tej dziedzinie został poszerzony

w porównaniu z materjałem klasy II; w tym celu przytoczymy zakres programu obu klas, podkreślając w materjale kl. III te części, których nie spotykamy w programie kl. II.

Kl. II.	*Kl. III.*
1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi.	1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi.
2. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów.	2. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i *ich cyklom, układanie na ich tle opowiadań.*
3. Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.	3. Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.
4. Próby zbiorowego układania opowiadań.	4. Zbiorowe i *jednostkowe układanie krótkich opowiadań i łatwych opisów.*
	5. *Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika, książeczek (i ew. pisemek), czytanych w szkole i w domu.*

Jak z powyższego widać, niezmienione zostały (w porównaniu z kl. II) punkty, dotyczące formy pracy nauczyciela i dzieci: rozmowy nauczyciela z dziećmi i swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci — to zasadnicze formy pracy w zakresie mówienia w klasach młodszych wogóle, a więc i w klasie III. Uległy natomiast zmianom punkty, w których mowa jest o różnych rodzajach ćwiczeń językowych, wykonywanych zapomocą wypowiadania się dzieci i w czasie rozmów nauczyciela z dziećmi, a służących do opanowania techniki wyrażania się ustnego. Zwięk-

szył się więc zakres p-tu 2, w którym obok omawiania pojedyńczych obrazków występuje omawianie cykli p-tu 4, w którym obok układania opowiadań zbiorowych wprowadzono układanie opowiadań jednostkowe, a prócz tego układanie opisów, wkońcu zaś widzimy nowy p-t 5, wprowadzający wypowiadanie się dzieci na tematy, zaczerpnięte z lektury.

Celem lepszego zanalizowania poszczególnych form mówienia i poszczególnych rodzajów ćwiczeń w tym zakresie, omówimy każdy z wymienionych punktów pokolei.

1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi. 3. Samorzutne wypowiadanie się dzieci. Są to formy pracy w zakresie mówienia, powtarzające się przez wszystkie klasy szkoły powszechnej i będące właściwą podstawą pracy w tej dziedzinie. Trzeba jednak mieć na uwadze, że w klasach młodszych, szczególnie w kl. I i II, przeważa samorzutne wypowiadanie się dzieci, w klasach natomiast starszych, od klasy III poczynając, przewagę należy dawać rozmowom, jako formie mówienia bardziej zorganizowanej, bardziej celowej. Poza tem swobodne wypowiadanie się dzieci w klasach młodszych, szczególnie w kl. I i II, ma miejsce przedewszystkiem na tematy dowolnie przez dzieci obierane, podczas gdy w klasach starszych to wypowiadanie się dzieci powinno mieć jako tematy wypowiedzi — tematy, zaczerpnięte przedewszystkiem z lektury. Jest to zrozumiałe, jeśli zważyć, że dziecko młodsze (do 10-11 lat życia) żyje przedewszystkiem rzeczywistością, podlegającą obserwacji bezpośredniej, podczas gdy starsze interesują już tematy dalsze, dostarczane właśnie zapomocą lektury. I w tym względzie klasa III stanowi etap przejściowy: nie zrywając jeszcze z samorzutnem wypowiadaniem się dzieci na tematy z najbliższej rzeczywistości, wyzyskuje już jako formę pracy wypowiadanie się na tematy dalsze (patrz p-t 5).

Zarówno rozmowy nauczyciela z dziećmi, jak i wypowiadanie się dzieci, muszą być więc w ciągu całego roku szkolnego wykorzystywane w sposób okolicznościowy.

Nie jest to materjał, któryby można było rozplanować w czasie, np. w pierwszem półroczu tylko rozmowy, w drugiem tylko wypowiadanie się dzieci, lub inaczej. Tak samo nie można rozplanować materjału, zawartego w p-cie 5 (wypowiadanie się w związku z treścią czytanek i t. d.). Inaczej natomiast można i trzeba potraktować materjał, zawarty w p-tach 2 i 4, o czem niżej.

Celem rozmów nauczyciela z dziećmi jest, jak to wyraźnie określa program (str. 252), wzbogacanie słownika dzieci. Nie jest to cel jedyny, gdyż prócz tego trzeba mieć na uwadze sposób wyrażania myśli przez dziecko. Można więc określić, że celem rozmów i wypowiadania się dzieci jest: a) cel materjalny, wzbogacenie słownika dziecka, b) cel formalny, językowy, wzbogacenie sposobów wyrażania przez dziecko myśli Ten pierwszy cel osiągniemy, stosując na lekcjach mówienia odpowiednio dobrane tematy rzeczowe, których omawianie bądź przez rozmowy nauczyciela z dziećmi, bądź też przez swobodne wypowiadanie się dziecka dostarczy dziecku całego szeregu nowych pojęć rzeczowych, a razem z tem całego szeregu nowych wyrazów, będących odpowiednikami tych pojęć. Rzecz jasna, tematów rzeczowych nie będziemy dobierali jedynie pod kątem widzenia lekcyj i celów mówienia: tematy te muszą być w ścisłym związku z lekcjami przedmiotów rzeczowych, a więc geografji z nauką o przyrodzie oraz lekcjami języka polskiego, na których opracowywane będą tematy geograficzno-przyrodnicze i historyczne. Cel drugi, językowy, musi być traktowany wyłącznie pod kątem potrzeb języka. Znaczy to, że wszelkiego rodzaju tematy rzeczowe, dostarczające dziecku nowych wyrazów, wzbogacając słownik dziecka, muszą być tak na lekcjach mówienia traktowane, by dziecko istotnie nabierało wprawy w poprawnem wyrażaniu najpierw swych myśli, a potem i swych uczuć — w związku z obserwowanemi przedmiotami i zjawiskami Jak już powiedziałem, nie można tego materjału rozplanować w czasie; niemniej jednak nauczyciel musi zwrócić

uwagę na wyrobienie językowe poszczególnych uczniów i całej klasy, by w ćwiczeniach tego rodzaju stosował pewne ustopniowanie trudności, polegające na tem, że od rzeczy łatwiejszych przejdzie dziecko do rzeczy trudniejszych. Znajdzie to swój wyraz nietylko w zakresie nowych wyrazów (nowych pojęć rzeczowych), lecz również w zakresie trudności językowych.

5. *Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek, książeczek i ew. pisemek.* Różnica pomiędzy tym punktem materjału, a poprzednio omówionym polega przedewszystkiem na tem, że dziecko przestaje już wypowiadać się wyłącznie na tematy z najbliższej rzeczywistości, zaczerpnięte zapomocą obserwacji otaczającej je rzeczywistości, a zaczyna coraz to bardziej w wypowiedziach swych uwzględniać tematy, zaczerpnięte z lektury. Tematy te będą w dalszym ciągu fragmentami najbliższej rzeczywistości, to znaczy, będą w ścisłym związku z opracowywanemi tematami rzeczowemi przyrodniczo-geograficznemi i historycznemi, lecz różnią się od tematów, o których dziecko mówiło swobodnie i samorzutnie dotychczas, tem, że dziecko zainteresowało się niemi nie dzięki samorzutnej czy też kierowanej obserwacji, lecz dzięki przeczytaniu jakiejś czytanki z podręcznika czy też książeczki lub pisemka. Jak łatwo zauważyć, jest to znowuż etap przejściowy pomiędzy klasami młodszemi, w których tego rodzaju pracy nie było, a klasami starszemi, V-VII, w których ten rodzaj pracy jest dla lekcyj mówienia zasadniczym. Ażeby etap ten był racjonalnie wyzyskany, musi nauczyciel stopniowo wdrażać dzieci do wypowiadania się w związku z czytanemi z podręcznika czytankami; musi zwracać uwagę dzieci na te momenty w czytankach, które mogą uwagę dziecka na sobie skupić, a jednocześnie pobudzić dziecko do takiego odtworzenia tych momentów, przy któremby dopowiedzenie czegoś było koniecznością. Rzecz jasna, zależy to w dużym stopniu od tego, czy i o ile podręcznik zawiera nadające się do takiego potraktowania czytanki; dlatego też

dobór odpowiedniego podręcznika nie może być rzeczą małoważną. Dopiero po szeregu ćwiczeń na tematach, dostarczonych przez zawarte w podręczniku czytanki, podsunie nauczyciel dzieciom odpowiednie książeczki do czytania, potem zaś i pisemka, treść ich uczyni tematem rozmów, kierując pracą tak, by dziecko na czytane tematy wypowiedziało się. Podana tutaj kolejność (podręcznik, książeczki, pisemko) nie musi być konieczna w dostarczaniu i omawianiu tematów: zdarzy się niejednokrotnie, że właśnie temat, zaczerpnięty z pisemka, stworzy konieczność i możliwość wypowiedzenia się dziecka wcześniej, aniżeli temat, zaczerpnięty z czytanki; jest to sprawa, która może być rozważana tylko na tle konkretnej klasy.

W każdym razie należy mieć na uwadze, że program języka polskiego, wprowadzając punkt „Wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek i t. d.", nie wprowadza przez to odtwarzania treści czytanej czytanki czy też książeczki. Dopiero w kl. V program wprowadza „streszczanie odpow. dobranych utworów", w kl. III natomiast poprzestać należy na wypowiadaniu się dzieci *tylko w związku* z czytaną *czytanką.*

2. *Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i ich cyklom, układanie na ich tle opowiadań.* Ten materjał nauczania musi być przez nauczyciela rozplanowany. Należy uświadomić sobie, że wynikiem pracy w kl. II była umiejętność omówienia treści jednego obrazka, przedstawiającego nieskomplikowaną lub małoskomplikowaną akcję i nazwanie tej akcji zapomocą tytułu dla obrazka. W kl. III dziecko ma zdobyć umiejętność omawiania akcji, przedstawionej zapomocą kilku obrazków, nazwać tę akcję przez nadanie cyklowi obrazków wspólnego tytułu i ułożyć na podstawie kilku obrazków, przedstawiających całość, opowiadanie. Jak sobie materjał ten nauczyciel rozłoży, jest rzeczą drugorzędną, uzależnioną od szeregu czynników dalszych; w każdym jednak razie tego materjału nie może nauczyciel

opracowywać dowolnie, bez uwzględnienia trudności w nim występujących. Jak ten materjał moze być rozplanowany, wskazuje zamieszczony w rozdziale I części szczegółowej niniejszej książki, na str. 159-167, podział materjału naukowego.

Istotą pracy w dziedzinie wykorzystania obrazka do celów mówienia w kl. III jest nadawanie tytułów cyklom, obrazkom i układanie na podstawie kilku obrazków opowiadań. W tej dziedzinie trzeba wyzyskać to, co dziecko już umie z kl. II, t. j. omawianie treści pojedyńczych obrazków i nadawanie im tytułów. Lekcje, których treścią jest wyzyskiwanie obrazków, są lekcjami mówienia; nie mniej jednak na tych lekcjach należy posługiwać się jako zabiegami metodycznemi, do celu wiodącemi, również pisaniem, a nawet czytaniem. Jeśli więc celem takiej lekcji ma być zdobycie przez dzieci umiejętności ułożenia na podstawie cyklu obrazków opowiadania, to zasadniczą formą pracy, na tej lekcji stosowaną, będzie mówienie, lecz nie jedyną; prócz mówienia mogą dzieci na tej lekcji również pisać lub czytać. Pisać — w tem znaczeniu, że po ułożeniu opowiadania zapiszą kilka zdań, z reguły tyle mianowicie, ile obrazków było podstawą do ułożenia opowiadania; czytać — przynajmniej o tyle, że dzieci odczytują tekst, przez siebie napisany, i porównują ten tekst z tekstem ułożonego opowiadania, które zasadniczo odtwarzają ustnie. W ten sposób pisanie i czytanie są wyzyskiwane do celów mówienia; ma to niewątpliwą korzyść zarówno dla opanowania dziedziny mówienia, jak i dwu pozostałych dziedzin, a jednocześnie w ten sposób spełniamy zalecenie programu, zamieszczone na str. 53: „Różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres nauczania języka polskiego, winny się wzajemnie przenikać i uzupełniać w różnych momentach nauczania". Jak zobaczymy później, na lekcjach czytania i pisania w podobny sposób wyzyskujemy mówienie, jako formę pracy, do celów czytania i pisania wiodącą.

W związku z tym działem pracy należy silnie podkre-

ślić zalecenie programu, zamieszczone na str. 254: „...należy stopniowo przygotowywać dzieci do patrzenia, obserwowania i wyrażania spostrzeżeń". Zalecenie powyższe odnosi się nietylko do mówienia i nietylko do klasy III: można powiedzieć, że jest to teza dydaktyczna, która na każdej lekcji i na każdym poziomie winna być respektowana. Szczególnie jednak na lekcjach mówienia, kiedy dziecko ogląda obrazki, które mają mu dostarczyć treści do wyrażania się planowego, teza ta winna znaleźć swój wyraz: trzeba dzieci nauczyć patrzeć, dostrzegać szczegóły, o które idzie, by potem dzieci mogły się na te tematy wyrażać. I szczególnie na lekcjach mówienia dlatego, że na lekcjach geografji z przyrodą umiejętność patrzenia i obserwowania musi już być wykorzystywana jako forma pracy, prowadząca do zdobycia wiadomości rzeczowych; a więc na tych lekcjach umiejętność patrzenia i obserwowania ma być już przez dziecko opanowana.

W części szczegółowej na str. 209-213 znajdzie Czytelnik wzory lekcyj mówienia, o których tutaj była mowa: lekcyj, na których dzieci oglądają cykle obrazków, nadają im tytuły i układają na ich tle opowiadania — jednostkowe i zbiorowe.

4. Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań i łatwych opisów. Ten materjał jest rozszerzeniem odpowiedniego punktu programu kl. II „Próby zbiorowego układania opowiadań". Są w nim 2 nowe rzeczy: a) układanie opowiadań *jednostkowe* — na tle znanej już dzieciom umiejętności zbiorowego układania opowiadań, b) układanie łatwych *opisów* — na tle znanej już umiejętności układania opowiadań. Rzecz jasna, materjał ten musi być przez nauczyciela rozplanowany, gdyż tylko w ten sposób można będzie ustopniować tkwiące w nim trudności. Przykład rozplanowania znajdzie nauczyciel w części szczegółowej, w podziale materjału naukowego, przykłady zaś lekcyj (1. temat lekcji: próby jednostkowego układania opowiadań, 2. próby układania opisów) na str. 172-173.

Pisanie.

W zakresie pisania nauczyciel musi sobie przedewszystkiem uświadomić: I. że pisanie ma doprowadzić ucznia do takiego poziomu, by pisał kaligraficznie, ortograficznie oraz poprawnie pod względem stylistycznym, II. że do celu tego zdążając, należy wykorzystywać różne rodzaje ćwiczeń, a więc przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu. Nie wdając się w szczegóły metodyczne, ograniczę się jedynie do kilku najistotniejszych uwag na ten temat.

Kaligrafja nie jest w nowych programach postawiona tak, jak to miało miejsce dawniej, kiedy nietylko były dopuszczalne, lecz nawet zalecane osobne lekcje pisania, mające za cel wyrobienie kształtnego pisma u dzieci. Obecne programy stoją na stanowisku, przez nowoczesną dydaktykę wprowadzonem, że pismo dziecka zawsze winno być kształtne, czyste i wyraźne: nietylko na lekcjach kaligrafji, lecz we wszystkich pracach piśmiennych dziecka; że do wyrobienia tego pisma nie prowadzą osobne lekcje kaligrafji, lecz zaprawianie dziecka do estetyki pisma przy wszelkiego rodzaju ćwiczeniach piśmiennych. Stąd też nie należy zasadniczo przewidywać i organizować osobnych lekcyj kształtnego pisania, lecz zwracać uwagę na estetykę pisma przy wszelkiego rodzaju sposobnościach. Nie znaczy to jednak, że nauczycielowi nie wolno zorganizować lekcji, mającej na celu wyłącznie kształtne pismo, jeśli uzna lekcję taką za konieczną. Może np. zdarzyć się, że większość dzieci pisze jedną czy więcej liter niezgodnie z ogólnie przyjętemi zasadami; dzieje się to czasem naskutek naśladowania przez dzieci pisma dorosłych, pisma, często zbyt uproszczonego i niekształtnego, czasem zaś dzięki temu, że dziecko niedość trwale opanowało kształt danej litery w kl. I. Nauczyciel uważa, że należy dzieci przyzwyczaić do używania właściwych kształtów liter; jeśli stałe zwracanie na to uwagi dzieci nie skutkuje, jeśli również nie odnoszą skutku zabiegi w rodzaju np. podsuwania dzieciom dobrych

wzorów do obserwowania i naśladowania — nauczyciel może zorganizować lekcję pisania, której celem będzie przedewszystkiem opanowanie właściwego wyglądu litery czy też liter. Rzecz jasna, lekcja ta winna być tak pomyślana i wykonana, by prócz tego celu dała korzyści również w innych dziedzinach pisania, np. w dziedzinie ortografji. W tym celu dajemy dzieciom do pisania (niezależnie od rodzaju ćwiczenia: przepisywania, pisania ze słuchu czy z pamięci) tak pomyślany tekst, by w nim nietylko wystąpiła możliwie najczęściej ta właśnie litera, o którą nam idzie, lecz tekst, który poza tem da dziecku możność np. utrwalenia jakiegoś materjału ortograficznego.

Poza tem trzeba pamiętać o tem, że pismo danej jednostki jest zawsze jej pismem własnem; że będąc w zasadzie opartem o kształty, przez wszystkich ludzi dorosłych przyjęte, pismo jednostki zawiera pewne cechy charakterystyczne dla tej tylko osoby. Dlatego też nie należy gorliwości w opanowaniu przez dzieci kształtnego pisma posuwać tak daleko, by dzieci zmuszać do stosowania absolutnie jednakowych kształtów liter, lecz należy dać możność każdemu uczniowi wyrobienia swego własnego pisma, pisma czystego, wyraźnego i kształtnego, lecz jej własnego.

Ortografja. Ortografja jest działem pisania, najwięcej przez nauczycieli respektowanym, gdyż najłatwiej nadającym się do planowego, systematycznego prowadzenia. Istotnie bowiem, materjał ortograficzny najłatwiej daje się rozplanować, sama zaś nauka ortografji winna być tak zorganizowana, by w klasach niższych była w elementarnym zakresie wykończona, by dziecko w klasach starszych nie potykało się o elementarne trudności tego rodzaju. Nie znaczy to jednak, by nauka pisowni miała wypełnić wszystkie lekcje pisania w klasach młodszych: winna ona być tak pomyślana i zorganizowana, by dziecko uczyło się ortografji wraz z nauką stylu, a jak poprzednio mówiliśmy, razem z tem zaprawiało się do pisania kształtnego. Każda więc lekcja pisania winna być tak zorganizowana, by dziecko

nabierało wprawy w pisaniu pod każdym względem, by każda lekcja dała korzyści zarówno w dziedzinie ortografji, jak i stylu piśmiennego, jak i kaligrafji; niemniej jednak poszczególne lekcje są organizowane pod kątem widzenia potrzeb ortografji, inne kaligrafji, inne stylistyki. Te różne potrzeby mają być widoczne dla nauczyciela, nie mają natomiast być widoczne dla dziecka 9-letniego, dla którego istnieje pisanie jako forma wyrażania się w piśmie.

Wynika z tego przedewszystkiem, że lekcje pisania nie mogą być oparte o mechaniczne przepisywanie tekstu tak dobranego, by w nim znalazło się jak najwięcej materjału ortograficznego. Wprawdzie program (str. 48) mówi o przepisywaniu i t. d. „wyrazów i krótkich zdań, zawierających przedewszystkiem materjał ortograficzny", to jednak nie znaczy wcale, by w tekstach, które uczeń pisze, miał być wyłącznie ten materjał. Byłby to wtedy materjał cenny z punktu widzenia ortografji, lecz mało ciekawy, jako że sztucznie dobrany. Materjał ten winien być: a) ściśle powiązany z materjałem rzeczowym, opracowywanym na lekcjach czytania, mówienia, a nawet innych przedmiotów (np. geografji z przyrodą), przez co materjał ten będzie dziecku dobrze znany pod względem rzeczowym, b) tak pomyślany, by zawierał elementy ortograficzne, przez program na klasę III przepisane, c) tak wykorzystany, by przyczyniał się do rozwijania w dziecku zdolności do samodzielnego wypisania się. Idąc dalej po tej linji, należałoby dążyć do tego, by materjał do pisania był układany przez samych uczniów — w związku z lekcjami mówienia i czytania; rzeczą nauczyciela byłoby dopilnować, by w materjale tym znalazły się elementy ortograficzne, o które idzie. W każdym razie nie zaleca program posługiwania się ćwiczeniami piśmiennemi, sporządzonemi niezależnie od całokształtu pracy dydaktycznej w danej szkole, w rodzaju dotychczas używanych podręczników do nauki pisowni, właśnie dlatego, by naukę pisowni uczynić bardziej okolicznościową, a mniej sztuczną. W praktyce więc musi nauczyciel pa-

miętać o tem, jaki materjał ortograficzny ma na danej lekcji pisania opracować, na jakim materjale tekstowym (skąd zaczerpniętym: z lekcyj mówienia, czytania czy też innych przedmiotów), a wkońcu, jakie ćwiczenie zastosować, by materjał ten był możliwie najlepiej przez dzieci opracowany i utrwalony.

Są trzy zasadnicze rodzaje ćwiczeń, wiodące do opanowania przez ucznia pisowni: przepisywanie (pisanie na podstawie obrazów wzrokowych), pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu. W odniesieniu do kl. III program mówi, że wszystkie te trzy rodzaje ćwiczeń mają być stosowane równolegle; na str. 260-261 program omawia wyraźnie cechy każdego z tych ćwiczeń. Należy pamiętać o tem, że program nie zaleca częstego stosowania przepisywania, jako ćwiczenia, wiodącego do opanowania ortografji; w programie znalazła już swój wyraz teza dydaktyczna, że przepisywanie nie jest najłatwiejszą formą pracy w zakresie nauki pisowni, wobec czego należy przedewszystkiem dzieci nauczyć przepisywania. Ponieważ jednak dziecko 9-letnie już prawdopodobnie tę formę pracy posiadło w kl. I i II, w kl. III można ją stosować na równi z innemi formami. Poza temi trzema zasadniczemi formami w dużym stopniu należy wykorzystywać w nauce pisowni tablice ortograficzne; należy jednak uważać, by były one stosowane w miarę potrzeby, by sporządzanie ich nie przeszło w zwykły, nic nikomu nie dający szablon.

Nauka stylu piśmiennego jest działem pracy w zakresie pisania najistotniejszym; winna też być prowadzona na wszystkich poziomach szkoły powszechnej, z tem jednak, że — jak długo dziecko nie ma opanowanej elementarnej techniki pisania (kl. I) oraz jak długo nie opanowało ortografji w stopniu, umożliwiającym swobodne pisanie bez błędów — tak długo nauka stylu musi być niejako stawiana na plan dalszy. Niemniej jednak, w każdej klasie, od klasy I począwszy, nauczyciel musi uświadamiać sobie, że wszystko, co dziecko pisze, nie jest bez znaczenia dla opa-

nowania techniki wyrażania się piśmiennego; powinien lekcje pisania tak organizować, by każde ćwiczenie piśmienne sprawność dziecka w tej dziedzinie zwiększało. Inaczej mówiąc, ćwiczenia stylistyczne piśmienne występują już w kl. I i przez czas pobytu dziecka w szkole winny być kontynuowane.

W klasie III dziecko ma się w tej dziedzinie nauczyć: a) samodzielnie układać i zapisywać ułożone zdania na różne tematy; b) samodzielnie układać krótkie opowiadania, składające się z kilku zdań. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w klasie II dziecko nauczyło się zaledwie zapisywać pojedyńcze zdania, przez się ułożone, to istotą pracy w tej dziedzinie będzie umiejętność wypowiedzenia się piśmiennego na jakiś temat przez napisanie o tym temacie kilku zdań, tworzących całość. Wiąże się to ściśle z omówionym już materjałem ćwiczeń w mówieniu, gdzie też dziecko przechodzi w kl. III od nazywania jednego obrazka do nazywania jednym tytułem cyklu obrazków i od prób zbiorowych opowiadań do opowiadań jednostkowych.

Jest rzeczą zrozumiałą, że umiejętność napisania kilku zdań, stanowiących całość, o jakimś temacie zdobędzie dziecko nie odrazu; materjał ten musi być odpowiednio rozplanowany, by przez to nastąpiło ustopniowanie trudności. Jeden ze sposobów takiego rozplanowania tego materjału podajemy w podziale materjału (p. część szczegółowa, str. 159-167).

Do opanowania przez dziecko tej umiejętności prowadzą różne drogi, m. i. ćwiczenia stylistyczne ustne, polegające na umiejętności układania samodzielnego opowiadań, składających się przecież z szeregu zdań, analizowanie tekstów do pisania, podawanych dzieciom przez nauczyciela, analizowanie tekstów do czytania, znajdujących się w podręczniku, i t. d.

Należy jednak pamiętać, że prace piśmienne, wiodące do wyrobienia stylu, nie mogą być na tym poziomie traktowane jako nauka stylu piśmiennego. Dziecko winno być

zaprawiane do umiejętności budowania zdań, stosowania właściwych wyrazów i t. p., lecz praca ta winna być organizowana (z punktu widzenia dziecka) okolicznościowo, jak wogóle całokształt pracy dydaktycznej w zakresie języka polskiego w kl. III — z wyjątkiem tematów rzeczowych, które są opracowywane w pewnym porządku.

Wszystko więc, co uczeń pisze, zlewa się w jego świadomości w pewną całość, której na imię: *prace piśmienne.* Prace te mają dać uczniowi korzyść zarówno w dziedzinie kaligrafji, jak i ortografji, jak i stylu. Prace te są przez ucznia wykonywane zarówno w szkole *(prace szkolne),* jak i w domu *(prace domowe).* Ponieważ jednak uczeń klasy III za mało jeszcze jest wyrobiony, by mógł często pracować samodzielnie, przeto pierwszeństwo należy dać pracom szkolnym, jako wymagającym samodzielności w mniejszym stopniu od prac domowych. Niemniej jednak samodzielność ucznia winna się przejawiać we wszystkich pracach piśmiennych. Jeśli jednak pierwszeństwo dajemy pracom, wykonywanym w szkole, to dlatego, że uczeń może korzystać tutaj z pomocy nauczyciela, której pozbawiony jest w domu; poza tem nastrój, towarzyszący wykonywaniu pracy w szkole, jest znacznie lepszy, chociażby dlatego, że pracuje jednocześnie cała grupa, co wpływa pozytywnie na ustosunkowanie się do wykonywanej pracy przez jednostkę.

Wszystkie prace piśmienne wykonuje uczeń w jednym zeszycie; wprowadzanie osobnych zeszytów do różnego rodzaju ćwiczeń (np. do przepisywania, do pisania ze słuchu, z pamięci) lub do różnego rodzaju celów (np. osobne do kaligrafji, do ortografji, do stylistyki) należy uważać za zupełnie niecelowe. Byłoby to zresztą w sprzeczności z założeniem programowem, że wszelkiego rodzaju ćwiczenia piśmienne winny się uzupełniać i przenikać, a poza tem jest niepotrzebne obarczanie ucznia mnóstwem zeszytów, których potrzeby on nie widzi. Jeśli nauczyciel zabiera zeszyt ucznia do domu celem przejrzenia, to bądź nie zadaje

na ten raz żadnej pracy piśmiennej, bądź też daje mu wtedy inny zeszyt, w którym uczeń może zadaną pracę wykonać. W tym celu niektóre szkoły wprowadzają dwa zeszyty do ćwiczeń, oba przeznaczone do wszelkiego rodzaju pisania; ma to tę dobrą stronę, że kiedy nauczyciel zabiera do domu zeszyty „A“, wtedy uczeń wykonuje prace w zeszycie „B“, potem zaś zeszyt „B“ idzie do nauczyciela, zeszyt zaś „A“ do ucznia. W ten sposób uczeń zawsze ma pod ręką zeszyt do pisania, nauczyciel zaś nie musi się z przejrzeniem prac piśmiennych ucznia śpieszyć.

Wszystkie prace piśmienne ucznia winny być przez nauczyciela przejrzane. Ma to cel dwojaki: a) w ten sposób nauczyciel jest stale poinformowany o postępach ucznia w dziedzinie opanowania techniki pisania, wie, które działy zostały przez ucznia utrwalone niedostatecznie i wymagają powtórnego opracowania, b) uczeń ma możność poprawienia swych błędów. (Pomijam tutaj znaczenie wychowawcze tego postępowania: uczeń czuje, że nauczyciel stale sprawdza jego prace, co wpływa na solidniejsze ustosunkowanie się ucznia do pracy). Przeglądanie zeszytów należy odróżnić od poprawiania ich, polegającego na tem, że nauczyciel każdą zauważoną w zeszycie ucznia niewłaściwość poprawia i daje uczniowi do wykorzystania. Poprawianie wszystkich prac piśmiennych uczniów byłoby niemożliwe, gdyż prac tych piszą uczniowie dość sporo, a poza tem nie daje to uczniowi większego pożytku. Przejrzenie natomiast jest znacznie łatwiejsze do wykonania, a daje korzyść nauczycielowi, gdyż daje mu obraz pracy ucznia, uczniowi zaś, gdyż nauczyciel zauważone w pracach ucznia usterki wyzyskuje na lekcjach pisania.

Prócz tych zeszytów można już na poziomie kl. III prowadzić zeszyty t. zw. klasowe. Rola ich sprowadza się do tego, że nauczyciel od czasu do czasu daje ćwiczenia sprawdzające, chcąc w ten sposób przekonać się, jakie postępy uczniowie poczynili w opanowaniu materjału programowego. Te zeszyty winny być nietylko przejrzane, lecz

również poprawione, przyczem inaczej poprawiać należy błędy ortograficzne, inaczej zaś błędy i usterki stylistyczne.

Błędy ortograficzne, zauważone przez nauczyciela w pracach uczni, można już w kl. III poprawiać zapomocą znaków umownych, np. O, napisane nad wyrazem, oznacza, że w wyrazie tym popełniona została niewłaściwość ortograficzna. Może to jednak mieć miejsce tylko wtedy, kiedy nauczyciel jest przekonany, że uczeń samodzielnie potrafi wyraz ten prawidłowo napisać, a tem samem popełniony błąd naprawić; inaczej bowiem ten sposób poprawiania błędów chybia celu. W kl. III może sposób ten być stosowany tylko w odniesieniu do materjału ortograficznego, już opracowanego, i to w małym stopniu, gdyż uczeń nie umie jeszcze posługiwać się takiem narzędziem, jak słownik ortograficzny.

Należy jednak pamiętać, że najlepszą metodą pracy w zakresie opanowywanie przez dziecko ortografji jest taka metoda, przy stosowaniu której dziecko wogóle nie popełnia błędów. Nie wdając się w szczegółowe uzasadnianie tej tezy, pozwolimy sobie zwrócić uwagę na dwie rzeczy: 1. Nauczyciel winien przewidzieć, jakie wyrazy będą przez ucznia w pracy jego piśmiennej użyte; wyrazy, zawierające materjał ortograficzny już opracowany, winny być przez ucznia tak przyswojone, by możliwość popełnienia w nich błędu była wykluczona, wyrazy zaś, zawierające trudności ortograficzne, które nie zostały jeszcze na lekcjach pisania usunięte, winny być uczniom podane we właściwej postaci np. przez wypisanie tych wyrazów na tablicy; uchroni to ucznia od możliwości popełnienia błędu w tych wyrazach. 2. Nauczyciel winien pamiętać o tem, że nie wszystkie błędy, popełniane przez ucznia, są dowodem, że uczeń nie ma tych trudności opanowanych; często uczeń popełnia błędy ortograficzne wyłącznie przez zmęczenie, jak to wykazały badania, przeprowadzone na ten temat i opublikowane przez Dra J. Kikiena (p. literatura na końcu rozdziału); stąd wniosek, że prac piśmiennych sprawdzających nie na-

leży dawać wtedy, kiedy uczniowie są przemęczeni pracą szkolną. Jesteśmy zdania, że każdy nauczyciel po rozważeniu tych dwu czynników znajdzie z praktyki szkolnej znacznie więcej okoliczności, wpływających na poprawne względnie niepoprawne pisanie; okoliczności te należy zawsze uwzględnić, by wytworzyć sobie prawdziwy obraz poziomu ucznia.

Błędy i usterki stylistyczne (wadliwa budowa zdań, niewłaściwe użycie wyrazu i t. p.) należy korygować inaczej. Należy przedewszystkiem zdawać sobie sprawę z tego, że pisownia — to zbiór reguł, ustalonych przez czynniki do tego powołane i obowiązujące nas wszystkich, podczas gdy zasady stylu są czemś, co w znacznej mierze obowiązuje wszystkich, lecz dopuszcza możliwości stosowania własnych zasad. Uważamy, że każdy człowiek średnio wykształcony winien posiadać swój własny styl (w mowie i w piśmie), który go będzie różnił od innych ludzi w tem znaczeniu, że będzie odzwierciedleniem jego właściwości; zresztą w każdym człowieku jest wrodzona dążność do wytworzenia w sobie czegoś własnego, co w sumie stanowi jego własną osobowość. Szkoła nie powinna tej skłonności zabijać, lecz pomagać jej do rozwinięcia się, tak, jak nie powinna wszystkich uczniów wychować na szablonowych ludzi, lecz każdej jednostce dopomóc do rozwinięcia tkwiących w niej wartości na własną osobowość. Dlatego też nie każda usterka stylistyczna, przez dziecko popełniona, jest istotnie usterką; być może, że dziecko użyło takiego a nie innego wyrazu z całą świadomością, gdyż uważało, że przez użycie tego wyrazu znacznie lepiej myśl swoją odda. I jeśli nauczyciel jest innego zdania, winien uczniowi na ten wyraz zwrócić uwagę, zaznaczając, że jego zdaniem lepiejby było użyć w tem miejscu takiego wyrazu; nie znaczy to jednak, by swój wyraz miał dziecku narzucić, gdyż w ten sposób zabija się w dziecku indywidualność, a kształci manekinów.

W związku z pisaniem należy jeszcze zwrócić uwagę

na prace piśmienne, wykonywane przez dzieci w związku z opracowywaniem innych przedmiotów, jak arytmetyki, geografji z przyrodą, śpiewu i t. p. Jeśli pisanie na lekcjach pisania jest celem pracy, to bardzo często na lekcjach innych przedmiotów pisanie jest wykorzystywane jako forma pracy, do innego celu wiodąca. Kiedy nauczyciel np. uczy dzieci piosenki i tekst, który mają śpiewać, każe zapisać do zeszytu, to przecież pisanie jest tutaj czynnością, wiodącą do innego celu, nie zaś do opanowania techniki pisania. I trzeba uważać, że pisanie w takich wypadkach jest prowadzone często najzupełniej niewłaściwie; forma pracy, którą jest pisanie, bywa nadużywana. Ażeby do tego nie dopuścić, należy podporządkować się zasadzie, że wszystko, co dziecko w związku z opracowywaniem poszczególnych przedmiotów pisze, jest pracą piśmienną, która winna być tak wykonywana, jak praca, mająca na celu nauczyć dziecko umiejętności wyrażania się zapomocą pisma. Jeśli np. dziecko w I okresie kl. III nie umie jeszcze o danym temacie wyrazić się pisemnie zapomocą kilku zdań, to niedopuszczalnem jest dawać mu na lekcji przyrody 2—3 pytań, na które ma dać odpowiedź pisemną, składającą się z 4—9 zdań. Należy wogóle unikać zbyt częstego posługiwania się pisaniem jako formą pracy w opracowywaniu różnych przedmiotów. Jeśli nauczyciel pragnie, by dzieci materjał geograficzny czy przyrodniczy utrwaliły zapomocą pisania (aczkolwiek w tym wypadku pisanie może być zastąpione inną formą pracy, rysunkiem), to winien pracę piśmienną dzieci na dany temat geograficzny czy przyrodniczy potraktować tak, jak traktuje lekcję pisania z języka polskiego, a więc z zachowaniem wszelkich ostrożności i zabiegów metodycznych; inaczej bowiem więcej przyniesie taka lekcja pisania szkody w dziedzinie pisania, jak korzyści w dziedzinie nauczania innego przedmiotu, w rezultacie zaś dziecko więcej straci, aniżeli zyska.

Na zakończenie uwag o pisaniu chciałbym podkreślić, że klasy III i IV są właśnie temi klasami, w których

dzieci najwięcej stosunkowo popełniają błędów ortograficznych. Jedną z przyczyn tego jest właśnie fakt, że nauczyciel nie docenia trudności, występujących w pisaniu, jako formie pracy, i formy tej nadużywa. Dlatego uważam, że najzupełniej na czasie jest zalecenie programu, zamieszczone na str. 262: „Należy unikać przeciążania dzieci zbytnią ilością pisania". Dodać do tego można: niech dzieci piszą mało, lecz często — i poprawnie.

Czytanie.

Zakres materjału programowego został w porównaniu z kl. II tylko nieznacznie rozszerzony. W punkcie 1, zawierającym wskazówki, jakiego rodzaju materjał należy dawać dzieciom do czytania, wprowadzono prócz opowiadań, legend, baśni, bajek, zagadek i t. p. — opisy i podania; w p-cie 3 „omawianie treści" wprowadzono prócz treści czytanek — treść książeczek i ew. pisemek, wraz ze wskazówką, że będą one przez ucznia czytane nietylko w szkole, lecz również w domu, a poza tem w „omawianiu" wysunięto prócz zestawiania treści z ilustracją i ustalania kolejności zdarzeń — wyodrębnianie postaci i zdarzeń; wkońcu wprowadzono jako rzecz nową cały punkt 2: „Stopniowe opanowywanie techniki poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania". Poszczególne punkty programu postaram się omówić, podkreślając w nich rzeczy istotne.

1. Należy zwrócić uwagę, że jako forma czytania występuje zarówno czytanie ciche, jak i czytanie głośne; obie te formy mają doprowadzić do tego, by dziecko czytało płynnie, wyraźnie i poprawnie. Program nie daje przewagi tej czy innej formie czytania; ogranicza się jedynie do wskazówki, że czytanie ciche jest skuteczną formą pracy nad opanowaniem techniki czytania, wobec czego czytanie tego rodzaju winno być często stosowane zwłaszcza na szczeblu I, w skład którego wchodzi również klasa III (p. str. 263 programu). Uwagę tę można uzupełnić przez

dodanie, że czytanie ciche jako forma pracy stosowane jest od niedawna i zyskuje sobie coraz to więcej zwolenników. Nie może jednak czytanie ciche być stosowane bezkrytycznie, gdyż nie każda czytanka nadaje się do tego rodzaju czytania. Jeśli celem czytania ma być opanowanie techniki czytania (oczywiście, celem w pojęciu nauczyciela, gdyż w pojęciu dziecka cel taki nie istnieje), to niewątpliwie lepsze usługi odda czytanie ciche; to samo, jeśli idzie o rozumienie treści czytanego utworu, gdyż dziecko ma wtedy mniejsze trudności do pokonania: obrazy graficzne czytanych wyrazów kojarzą się w jego umyśle odrazu z obrazami pojęciowemi, pomijając obrazy słuchowo-wymawianiowe. Jeśli natomiast idzie o oddanie zawartego w czytance uczucia autora, to przecież jasnem jest, że czytanie ciche nie może zastąpić czytania głośnego. Poza tem czytanie głośne wyrabia w dziecku estetykę czytania, co nie jest rzeczą błahą.

Obie więc formy czytania winny być wykorzystywane — do różnych zasadniczo celów. W części szczegółowej na str. 222-225 podajemy przykłady lekcyj czytania z zastosowaniem obu rodzajów czytania.

2. W materjale programowym dla kl. III po raz pierwszy występuje czytanie opisów i legend. Jeśli idzie o legendy, to należy mieć na uwadze, jak tego rodzaju materjał czytankowy winien być w pracy dydaktycznej wykorzystany, jak winien być powiązany z lekcjami, na których opracowuje się tematy historyczne. Opisy natomiast są w porównaniu z opowiadaniami znacznie trudniejszym rodzajem literackim, wobec czego wymagają uważnego potraktowania. Trzeba pamiętać, że w opowiadaniu występuje akcja, ruch, czynność, czego nie ma opis; wymaga więc czytanie opisu większego skupienia uwagi na opisywanym przedmiocie czy zjawisku, do czego dziecko niezawsze jest skłonne i — przyzwyczajone. Czytanie opisów wiąże się ściśle z odnośnym działem mówienia.

3. Klasa III jest właśnie tą klasą, w której dziecko

powinno się nauczyć poprawnie, biegle czytać. W klasach niższych dziecko opanowywało elementarne trudności w czytaniu; w klasie zaś IV powinna się już umiejętność czytania utrwalić. Dlatego też w klasie III należy dziecku dawać możliwie dużo materjału do czytania, wychodząc z założenia, że wszelką sprawność opanowuje się przez częste stosowanie danej czynności. Nie znaczy to, że należy dużo zadawać dziecku do czytania w domu, lub że należy czytać z dziećmi duże czytanki; należy to rozumieć tak, że trzeba dziecku stwarzać zainteresowania w kierunku czytania, by dziecko w rezultacie możliwie często czytało. Dużo korzyści daje tutaj odpowiedni podręcznik do nauki języka polskiego, polegający na tem, że zawiera dużo ładnych, barwnie napisanych czytanek. Żaden jednak podręcznik nie może wystarczyć, jeśli chcemy w dziecku wyrobić chęć do czytania, a przez to zamiłowanie do czytelnictwa. Trzeba bowiem pamiętać, że dziecko w klasie III wykazuje szczególną chęć do czytania, jako do zastosowania umiejętności, którą zdobyło stosunkowo niedawno; ta chęć winna być wyzyskana przez podsuwanie dziecku różnego rodzaju lektury, przedewszystkiem książeczek do czytania, a potem pisemek dziecięcych. Tematy, w lekturze przez dziecko spotykane, muszą być ciekawe, a przytem dobierane z uwzględnieniem innych potrzeb, jak np. rozszerzania wiadomości przyrodniczych, geograficznych i t. p., przyczem jednak wzgląd na zainteresowanie dziecka treścią czytanego, a przez to na wyrobienie w niem zamiłowania do czytania wogóle, winien być decydujący, gdyż tylko w ten sposób dziecko zdobędzie odpowiednią wprawę w czytaniu.

4. Omawianie treści czytanego utworu nie może mieć na celu ani niewolniczego odwarzania treści, ani też streszczania tej treści. Program podaje niektóre sposoby omawiania: zestawianie treści z ilustracją, wyodrębnianie postaci i zdarzeń, ustalanie kolejności zdarzeń. Wszystkie te ćwiczenia — to wstęp do późniejszej analizy utworów lite-

rackich. Materjał ten może być częściowo rozplanowany, np. najpierw zestawianie treści z ilustracją i ustalanie kolejności zdarzeń, jako ćwiczenia do pewnego stopnia już dzieciom znane, bo stosowane w roku ubiegłym, potem zaś wyodrębnianie postaci i zdarzeń.

5. Ostatni punkt podaje sposoby wykorzystania czytanki do umiejętności analizy czytanych utworów. Nie należy jednak rozumieć tego w ten sposób, że każda bez wyjątku czytanka ma być zanalizowana, lub — jak to się nieraz w praktyce szkolnej używa — „opracowana". Na str. 264 programu czytamy: „...czytanie stataryczne należy znacznie ograniczyć, stosując je tylko przy lekturze utworów o charakterze rzeczowym lub urywków trudniejszych, wymagających większej ilości objaśnień, częściej natomiast ujmować utwór jako całość, zwracając przytem uwagę na przebieg zdarzeń, ciekawsze sceny, postaci ludzkie, ich czyny, działania i t. p." Na marginesie powyższego należy powiedzieć, że nie każda czytanka może być w jednakowy sposób wykorzystana: niektóre będą analizowane szczegółowo, inne zaś pobieżniej. Panujący doniedawna pogląd, że z każdej czytanki należy wyciągnąć wszystko, co w nauczaniu języka jest możliwe i konieczne, dzisiaj został zastąpiony innym, który powiada: z każdej czytanki należy wyciągnąć to, co jest w niej istotnego, wykorzystując przez to każdą czytankę do innych celów. Nie można więc na jednej i tej samej czytance: uczyć dziecko techniki czytania, modulacji głosu, słownictwa, analizy wydarzeń, analizy językowej, reguł ortograficznych i t. p.; takie postępowanie przedewszystkiem zanudza i zamęcza dzieci, czyni treść utworu oklepaną, a w dodatku — przy takiem postępowaniu nauczyciel może „opracować" zaledwie niewielką ilość czytanek, skutkiem czego dzieci: a) zniechęcają się do czytania wogóle, gdyż to przypomina im nudne kawałkowanie czytanki, b) nie mają sposobności do nabycia wprawy w czytaniu. Dlatego też obecnie niektóre czytanki wyzyskujemy tylko do celów opanowania techniki

czytania: dajemy dzieciom do przeczytania utwór stosunkowo dłuższy, o treści zajmującej i barwnie przedstawionej, a przytem utwór, zawierający minimalną ilość wyrazów niezrozumiałych, gdyż te utrudniają dziecku zrozumienie treści i zniechęcają do czytania; tego rodzaju czytanki nie wyzyskujemy już do innych celów. Inną natomiast wyzyskujemy do ćwiczeń językowych; inną jeszcze do ćwiczeń w analizowaniu treści i t. d. Dodać tutaj trzeba, że w polręczniku zawsze znajdzie się kilka czytanek, które można wykorzystać do celów utrwalenia wiadomości rzeczowych, np. do utrwalenia wiadomości, nabytych na lekcji geografji; taką czytankę traktujemy wyłącznie jako uzupełnienie lekcji geografji.

W związku z tem należy zauważyć, że samo używanie terminu „opracowanie czytanki" może być uważane za niewłaściwe. Opracowujemy temat, zagadnienie, a do opracowania tego tematu wyzyskujemy prócz innych form pracy (mówienia, pisania, rysunku i t. p.) również czytankę. Czyż w takim razie nie lepiej zamiast „opracowanie czytanki" mówić „wyzyskanie czytanki?"

6. W każdej czytance znajdują się wyrazy, których znaczenia dziecko jeszcze nie zna, wobec czego należy mu je wyjaśnić, gdyż inaczej utrudnią one zrozumienie treści. Idzie o to, kiedy i w jaki sposób wyrazy te dziecku wyjaśnić. Program powiada, że można je wyjaśnić bądź przed czytaniem, bądź po, bądź w czasie czytania. Zależy to od metody pracy, rodzaju czytanki i t. p.; od tych samych mniej-więcej czynników zależy też, jak wyrazy te mają być objaśnione. Zdaniem naszem, należy dążyć do tego, by dziecko w czasie czytania tekstu nie spotykało wyrazów nieznanych, których znaczenia nie mogłoby się z konteksu domyśleć. Mówimy, rzecz jasna, o dziecku kl. III, które nie umie jeszcze samodzielnie szukać po słownikach i encyklopedjach niezrozumiałego wyrazu. Jak jednak to zrobić, by wszystkie wyrazy były zrozumiałe? Dużo zależy tutaj od podręcznika: czytanki, które dziecko czyta, powinny

trudności z tej dziedziny ustopniować; nie można bowiem w jednej czytance nie zapoznać dziecko z żadnym wyrazem nowym, w innych natomiast z całą ich masą. Poza tem jesteśmy zdania, że wyrazy niezrozumiałe winny być możliwie najczęściej objaśnione przed czytaniem; jest to zupełnie możliwe na terenie kl. III, zwłaszcza, jeśli czytanki są pod względem tematyki dostosowane do opracowywanych tematów ośrodkowych (rzeczowych i rzeczowo-ideowych); wtedy czytanka jest wyzyskiwana po opracowaniu odpowiedniego tematu rzeczowego, skutkiem czego znajdujące się w czytance wyrazy, zawierające treść rzeczową, winny być wszystkie zrozumiałe, te zaś, które w opracowywaniu tematu rzeczowego nie zostały użyte, będą możliwe do zrozumienia ich przez porównanie z kontekstem. Rzecz jasna, zależy to przedewszystkiem od podręcznika; dużo jednak może zrobić nauczyciel, jeśli o tych możliwościach wie i pamięta. A trzeba uprzytomnić sobie fakt, że wyjaśnianie wyrazów niezrozumiałych przy masowem nauczaniu — to jedna z najnudniejszych części naszej pracy zawodowej, i uczynienie jej inną, żywą — to zagadnienie, nad którem warto się zastanowić.

Ćwiczenia, związane z mówieniem, pisaniem i czytaniem.

W dziedzinie *ćwiczeń słownikowych* program wprowadza niewiele zmian w porównaniu z materjałem kl. II; zmiany te sprowadzają się do wprowadzenia (prócz przedmiotów, cech i czynności) *zjawisk,* odpowiadających rzeczownikom umysłowym, oraz rozszerzenia dziedziny stosunków przestrzennych i czasowych do *rozmaitych* (zamiast najprostszych w kl. II). Jest więc praca w tej dziedzinie kontynuowaniem pracy rozpoczętej już w klasach poprzednich.

W dziedzinie *ćwiczeń gramatycznych* zakres materjału programowego jest znacznie rozszerzony: prawie cały

bowiem materjał występuje po raz pierwszy. Materjał ten musi być rozplanowany: mówi o tem wyraźnie program na str. 270—271; tam też znajdują się uwagi, dotyczące sposobu opracowywania tego materjału. Sądzę, iż do uwag tych można niczego nie dodawać, tak są dokładne; podkreślić tylko trzeba, iż w kl. III niema nauki gramatyki, tylko — okolicznościowe ćwiczenia gramatyczne, które nawet na poziomie klas starszych nie przejdą w ścisłą naukę o języku.

Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu.

Mimo, iż w klasie III występuje osobny przedmiot: „geografja łącznie z nauką o przyrodzie", w programie języka polskiego znajdują się w dalszym ciągu „tematy", będące właściwie tematami geograficznemi, przyrodniczemi i historycznemi. Jest więc pod tym względem program klasy III dalszem rozwinięciem programu obu klas poprzednich, w których te tematy występowały w zakresie mniejszym.

Zakres więc tematów rzeczowych zwiększył się w klasie III przez rozszerzenie otaczającej dziecko rzeczywistości na okolicę, a więc: na wieś dla dziecka miejskiego i na miasto dla dziecka wiejskiego. Znalazło to swój wyraz nietylko w materjale geograficzno-przyrodniczym, lecz nawet w materjale historycznym przez wprowadzenie legend i podań miejscowych i okolicznych.

Tematy geograficzno-przyrodnicze są odpowiednikiem materjału geograficznego i przyrodniczego, zamieszczonego w programie osobnego przedmiotu, geografji z przyrodą. Program daje wyraźną wskazówkę, jak należy tematy te opracowywać na lekcjach j. polskiego: „...winny być na lekcjach języka polskiego ujmowane odmiennie, raczej anegdotycznie w formie żywych, barwnych powiastek, opowiadań i obrazów z życia ludzi, zwierząt i roślin" (str. 52).

Można do tego dodać, że opracowanie tych tematów na lekcjach języka winno być raczej literackie, co odnosi się w jednakowej mierze do czytanek treści rzeczowej, jak i do opracowywania tematów na lekcjach mówienia i pisania. O sposobie wyzyskiwania tematów rzeczowych na lekcjach języka będzie jeszcze mowa przy omawianiu programu geografji i przyrody.

Osobne miejsce należy się *tematom historycznym* w klasie III.

Nowe programy naukowe skasowały historję, jako osobny przedmiot nauki szkolnej w klasie III: pozostawiły natomiast materjał historyczny, oczywiście, w porównaniu z poprzedniemi programami zmniejszony, w programie języka polskiego. Wynika z tego, że nauki historji w kl. III niema, lecz materjał historyczny pozostał i w nauczaniu musi być uwzględniony.

Przedewszystkiem trzeba zauważyć, że materjał historyczny występował już w klasach poprzednich, I i II, również w dziale języka polskiego „Tematy ćwiczeń". W kl. I materjał ten był reprezentowany przez dwa punkty: uroczystości, organizowane przez szkołę, a w związku z tem godło Państwa, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego, oraz: historja zabawki, zeszytu i t. p. W kl. II punkt 1 został rozszerzony przez dodanie do uroczystości szkolnych „świąt państwowych", potem sztandaru Państwa Polskiego i barw państwowych, Hymnu państwowego, a wkońcu obrazków z życia Prezydenta i Marszałka. W klasie III mamy dalsze rozszerzenie tego materjału, które idzie w 2 kierunkach: 1. przez wyraźniejsze podkreślenie, aniżeli w kl. I, potrzeby wyrabiania w świadomości dzieci perspektywy czasowej (*pamiątki z dawnych czasów,* mieszkania i ubrania *dziś i dawniej),* 2. przez wstawienie materjału legendarnego (podania i legendy miejscowe i okoliczne; podania polskie: Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast). Zasadniczem pytaniem jest, jaka jest rola tego materjału w całokształcie pracy dydaktycznej ucznia

i w nauczaniu historji w szkole powszechnej, a w związku z tem, jakie należy stosować w opracowywaniu tego materjału metody pracy.

Rola materjału historycznego w klasie III, jak wogóle w klasach młodszych, sprowadza się do okolicznościowego przyswajania przez dziecko wiadomości, które dopiero później, w klasach starszych, będą w nauczaniu historji, już jako osobnego przedmiotu nauki szkolnej, wyzyskane. Przyjmuje się za pewnik, iż dziecko 9-letnie nie jest jeszcze zdolne do opracowywania systematycznego materjału historycznego: nie ma jeszcze ani zrozumienia potrzebnej do tego perspektywy czasowej, ani nie jest zdolne do analizy faktów historycznych czy też ludzi, którzy na wydarzenia wpływ mieli. Jest natomiast zdolne do zapoznawania się z wydarzeniami historycznemi, występującemi w postaci pewnych konkretnych, jak np. obchód czy uroczystość miejscowa, fragment uroczystości ogólno-państwowych lub t. p. Te przejawy życia zbiorowego pobudzają dziecko do zastanawiania się nad przyczynami tych zjawisk; stąd zainteresowanie zarówno osobami, które były tak czy inaczej sprawcami tych uroczystości i obchodów, jak i samemi wydarzeniami, których odblaskiem są organizowane uroczystości i obchody. W związku z tem dziecko zdobywa pewne wiadomości historyczne: wiadomości nieuporządkowane, bo zdobyte okolicznościowo i w postaci pewnych fragmentów. Dopiero w klasach starszych, od V poczynając, wiadomości te będą na lekcjach historji porządkowane, systematyzowane.

Czy materjał historyczny w klasie III należy opracowywać w chronologicznym porządku? Tutaj należy zdać sobie sprawę z tego, który mianowicie materjał z pośród powyżej wymienionego mógłby być w porządku chronologicznym opracowywany. Prawdopodobnie trzebaby było ograniczyć się do podań i legend, jako materjału, wspólnego dla wszystkich regjonów i dla wszystkich dzieci. Ten jednak materjał nie nadaje się do traktowania chronolo-

gicznego — bo w istocie jego leży brak dokładności w określeniu czasu. Wszystkie inne wiadomości, jakie będą przez dziecko w związku z opracowywaniem tematów historycznych opanowane, nie mogą być podawane mu w porządku chronologicznym, bo to sprzeciwiałoby się samemu założeniu: okolicznościowego podawania tych wiadomości. Dlatego jestem zdania, że o zachowaniu kolejności wydarzeń, o których w klasie III będzie mowa, trudno myśleć. Trzeba natomiast w opracowywaniu tematów historycznych przytrzymywać się aktualnych wydarzeń, mogących posłużyć za pewne punkty orjentacyjne: temi punktami są i być powinny uroczystości i święta państwowe i miejscowe. Wokół tych więc wydarzeń trzeba zgrupować całość materjału historycznego, nie wyłączając również podań i legend.

Jeśli idzie o metodę pracy w opracowywaniu tematów historycznych, to na plan pierwszy należy wysunąć nie mówienie, jak to się najczęściej dzieje, lecz obserwację. Jest to zgodne z samym charakterem materjału historycznego w tej klasie: polega on na zgrupowaniu tematów wokół pewnych momentów, będących właściwie przejawami życia zbiorowego. Zachodzą tutaj poważne podobieństwa pomiędzy materjałem historycznym a geograficznym i przyrodniczym, polegające na tem, że i tam też przejawy życia są punktem wyjścia w opracowywaniu tematów, a podstawową metodą pracy — obserwacja. Zachodzą jednakowoż i różnice: przejawy życia, obserwowane do celów lekcyj geografji i przyrody, to przejawy życia współczesnego — i nic więcej, podczas gdy przejawy tegoż życia, wyzyskiwane na lekcjach, omawiających tematy historyczne, muszą być tak dobrane, by dziecko było zmuszone niejako samem zjawiskiem do przejścia w przeszłość, do zanalizowania go w sensie genetycznym. Dopiero na drugim planie winna się znaleźć inna forma pracy, mówienie; to, czego dziecko nie może się na podstawie samej tylko obserwacji dowiedzieć, to powinien mu podać nauczyciel. Lecz mówienie w tym wypadku — poza odpowiedziami nauczyciela na zapytania

dzieci — to przedewszystkiem barwne opowiadanie nauczyciela: opowiadanie, w które trzeba włożyć możliwie najwięcej artyzmu, by w duszy dziecka stworzyć nietylko obraz pewnego wydarzenia, lecz by obraz ten namalować odpowiedniemi kolorami: jasnemi, radosnemi, pobudzającemi do umiłowania wszystkiego, co ojczyste: by przez to powołać do współudziału w pracy dydaktycznej najważniejszy czynnik — uczucie.

W związku z opracowywaniem tematów historycznych trzeba jeszcze zwrócić uwagę na uwzględnienie czynnika regjonalnego w materjale historycznym. Konieczność tę podkreśla program przez wprowadzenie podań i legend miejscowych. W jakim zakresie tematy miejscowe mają być uwzględnione — zależeć to może tylko od nauczyciela, który sam władny jest ocenić, co mianowicie z materjału regjonalnego nadaje się do opracowania w szkole. W każdym razie nauczyciel winien znać ten materjał; musi bowiem pamiętać, że nieuwzględnienie tego materjału w nauczaniu może przynieść całej jego pracy niepowetowane szkody, gdyż dziecko odczuje, że to, co jest mu bliskie, jest traktowane gorzej, aniżeli to, co nawet swoje — lecz dalsze — nie może być tak dobrze rozumiane, a przedewszystkiem ukochane.

Uwagi ogólne o nauczaniu języka polskiego.

Powyżej przytoczone uwagi nie wyczerpują bynajmniej całokształtu uwag metodycznych o nauczaniu języka polskiego; autorom zresztą wcale nie zależało na tem, by w rozdziale niniejszym dać metodykę nauczania języka. Celem natomiast tego rozdziału było zwrócenie uwagi Czytelnika na rzeczy najistotniejsze, których zaniedbanie czy też przeoczenie mogłoby mu pracę utrudnić. Uwagi te zostały wzięte przedewszystkiem z programu języka polskiego; są one tam podane w sposób tak wyczerpujący, że uważ-

ne przestudjowanie programu daje przygotowanemu do zawodu nauczycielowi całkowity obraz zasad i tez dydaktycznych. Poza tem dużo wskazówek zaczerpnęliśmy z różnych dzieł metodycznych, z których niektóre podajemy:

Całokształt zagadnień metodycznych, związanych z nauczaniem języka polskiego w szkole, znajdzie Czytelnik w 2 książeczkach:

J. Dańcewiczowej: Jak realizować nowy program języka polskiego, cz. I i II, oraz w pracach dawniejszych, lecz obszerniejszych:

St. Szober: Zasady nauczania języka polskiego,

K. Drzewiecki: Metodyka nauczania języka polskiego,

W. Osterloff: Metodyka języka ojczystego.

Poszczególne natomiast działy nauczania opracowane są w nast. dziełach:

Mówienie: *Czapczyński:* Ćwiczenia w mówieniu.

Czytanie:

St. Wiącek, J. Ciepielewski: Czytanie w szkole powszechnej (Jak realizować nowe programy szkolne?),

H. Andersen. Ciche czytanie.

Pisanie:

St. Wiącek: Ćwiczenia piśmienne w szkole powszechnej (Jak realizować),

St. Wiącek, A. Litwin: Prace domowe uczniów,

Dr. J. Kikiern: Badania eksperymentalne nad ortografją.

Ćwiczenia słownikowe:

T. Czapczyński: Metodyka ćwiczeń stylistycznych,

J. Biliński: Ćwiczenia słownikowe.

Prace piśmienne wogóle:

St. Jodłowski: Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe. Dla kl. III. Ten podręcznik w odróżnieniu od poprzednich podaje cały szereg ćwiczeń, z których niejedno daje się zastosować w praktyce szkolnej, wszystkie zaś dają nauczycielowi pierwszorzędny materjał praktyczny.

Materjał gramatyczny został opracowany w podręczniku p. t.: *Lehr - Spławiński, Klemensiewicz, Majewiczówna:* Gramatyka w szkole powszechnej, przewodnik metodyczny dla nauczyciela.

Trzeba jednak pamiętać, że podręcznik, aczkolwiek jest opracowany bardzo gruntownie i wyczerpująco, nadaje się do wykorzystania zaledwie częściowo, gdyż pisany był wówczas, kiedy obowiązywały dawne programy.

Dużo wskazówek zawiera też dzieło:

K. Linke: Nauczanie łączne a nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej. Warszawa, 1933. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Wkońcu jeszcze słów kilka o podręcznikach do nauki języka polskiego, dozwolonych przez władze szkolne do użytku w szkołach powszechnych.

„Spis książek szkolnych i środków naukowych, dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych na r. szk. 1934/35", a tak samo „Spis na r. szk. 1935/36", przewidują do nauki języka polskiego tylko podręczniki do czytania, a mianowicie do wyboru: *B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, E. Zarembiny:* Czytanka dla III kl. szkół miejskich oraz taki sam dla szkół wiejskich, *i St. Tynca, J. Gołąbka, J. Duszyńskiej:* Wieś i miasto (dla szkół wiejskich), oraz *St. Tynca, J. Gołąbka, M. Dynowskiej:* Miasto i wieś (dla szkół miejskich). Podręczników dla uczniów do nauki ortografji, stylu piśmiennego i wogóle do ćwiczeń piśmiennych „Spisy" nie przewidują.

Oba podręczniki do czytania zawierają dosyć dużo materjału czytankowego i wierszy, uzupełnionego obrazkami do rozmów. Nauczyciel jednak nie może ograniczyć się do samego tylko podręcznika, musi dawać dzieciom do czytania teksty, zaczerpnięte z książeczek do czytania, pisemek dla dzieci, a czasem też z innych źródeł — oczywiście w odpowiedniej dla dzieci redakcji. W części praktycznej niniejszego przewodnika uwzględniliśmy oba te podręczniki, podając jednak materjał dla szkół wiejskich.

Brak podręcznika do ćwiczeń piśmiennych musi nauczyciel zastąpić własnemi tekstami do pisania. Jak już w innem miejscu wspomniałem, dążyć należy do tego, by teksty do pisania były możliwie najczęściej wytworem prac dzieci: dzieci omawiają jakieś zagadnienie, układają pewną ilość zdań, poczem pod kierunkiem nauczyciela zdania te zapisują. Rzeczą nauczyciela jest dopilnować, by w tym tekście znalazły się wyrazy lub zwroty, o które w danej lekcji pisania idzie, wobec czego właściwym „redaktorem“ tego tego tekstu jest nauczyciel. Dużą pomoc w tej dziedzinie znajdzie nauczyciel w cytowanym podręczniku *St. Jodłowskiego:* Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe; podręcznik ten został pomyślany jako podręcznik dla nauczyciela, zawierający przykłady tekstów do pisania i ich opracowania z dziećmi.

GEOGRAFJA ŁĄCZNIE Z NAUKĄ O PRZYRODZIE.

Przedmiot ten nie występował dotychczas, w klasach I i II, osobno; zamiast osobnego przedmiotu mieliśmy tam zaledwie tematy rzeczowe, zamieszczone w programie języka polskiego.

Przedewszystkiem więc trzeba sobie uświadomić, że przedmiot ten jest przedłużeniem nauki o rzeczach, zapoczątkowanej przez programy już w klasie I; nie zjawia się więc przed oczyma dziecka klasy III jak coś zupełnie nowego, z czem dziecko dotychczas nie miało do czynienia. Jest natomiast geografja łącznie z nauką o przyrodzie nietylko przedłużeniem dotychczasowej nauki o rzeczach, lecz jednocześnie jej rozszerzeniem.

Z materjałem geograficzno-przyrodniczym dziecko ma do czynienia od pierwszych lat, a nawet chwil, swego istnienia. Są to przecież właśnie te fragmenty rzeczywistości, dziecko otaczającej, o których mówiliśmy w klasach poprzednich; podkreślaliśmy tam, że dziecko całą otacza-

jącą je rzeczywistość, jego obserwacji dostępną, poznaje poprzez takie wycinki życia. Poznając w ten sposób życie, dziecko zauważa w niem osoby, zwierzęta, rośliny, rzeczy — zarówno te, które stworzył człowiek, jak i te, które człowiek zastał już w postaci gotowej — a wkońcu różnego rodzaju zjawiska i kompleksy zjawisk. Wszystko, co dziecko wokół siebie zauważa, odbywa się na jakiejś przestrzeni, której istnienia dziecko początkowo nie dostrzega, ale z którą musi się później zetknąć, jako z istotnym składnikiem obserwowanych zjawisk. W ten sposób dziecko już od najmłodszych lat ma do czynienia z materjałem przyrodniczym i geograficznym i nie można wcale powiedzieć, że np. uczeń klasy VI szkoły powszechnej, który uczy się o Afryce, zdobywa wiadomości rzeczowych więcej, aniżeli dziecko 3-letnie. Praca dziecka nad poznawaniem otaczającej je przyrody jest w szkole kontynuowana: z początku, w klasach I i II, w formie materjału rzeczowego, opracowywanego na lekcjach języka polskiego, potem zaś, od klasy III począwszy, na lekcjach osobnego przedmiotu, geografji z przyrodą, a wkońcu, w klasach V—VII, na lekcjach dwu przedmiotów: geografji i nauki o przyrodzie.

Takie ustopniowanie sposobu potraktowania materjału rzeczowego, będącego częścią dwu dziedzin wiedzy ludzkiej, geografji i przyrodoznawstwa, ma swe uzasadnienie przedewszystkiem w sposobach przyjmowania materjału geograficznego i przyrodniczego przez dziecko. Malec 3-letni w kompleksach otaczających go zjawisk umie zaledwie wyróżnić ludzi od zwierząt i roślin i przedmiotów martwych; cały zespół zjawisk jest dlań czemś wielkiem „jednem", w którem się z trudem rozeznaje. Dziecko 7-letnie orjentuje się już w tej rzeczywistości znaczniej więcej, aczkolwiek jeszcze nie tak dalece, by poszczególne zjawiska, które zachodzą w otaczającej je rzeczywistości, umiało analizować ze strony przyrodniczej czy też geograficznej. Dziecko to wogóle nie dostrzega jeszcze całego szeregu zjawisk, wobec czego nie może ich analizować, a poza tem do ana-

lizy jakiejkolwiek wogóle nie jest zdolne. Tę zdolność trzeba w niem wyrobić — przez podsuwanie mu coraz to bardziej złożonych zjawisk do zaobserwowania i zanalizowania; im więcej osób, zwierząt, roślin, rzeczy dziecko w zaobserwowanych zjawiskach wyodrębni, tem większej nabierze wprawy w samem patrzeniu na świat, tem więcej będzie umiało to, co widzi, analizować. I to jest właśnie zadaniem pracy w klasach I i II: opracowując tematy rzeczowe, dziecko uczy się patrzeć, obserwować, potem zaś widziane analizować. Pracę tę kontynuuje dziecko w klasie III i IV, przyczem jednak znamienną rzeczą jest, że — o ile w klasach I i II w czynności tej przeważał moment *patrzenia*, o tyle w klasach III i IV, a więc od kl. III począwszy, przeważać zaczyna moment *analizowania* widzianego: wykrywania związków przyczynowych, zachodzących pomiędzy obserwowanemi zjawiskami, ich składnikami, a przedewszystkiem — pomiędzy obserwowanemi zjawiskami a człowiekiem, jako sprawcą wielu z tych zjawisk.

Nie jest rzeczą przypadku, że materjał geograficzny i przyrodniczy, który do tej pory mieścił się w ramach języka polskiego, występuje w klasie III w postaci już osobnego przedmiotu nauki szkolnej. Jeśli nawet pominiemy fakt, że zakres tego materjału zwiększył się w porównaniu z klasami poprzedniemi, to przedewszystkiem musimy zwrócić uwagę na konieczność innego, aniżeli dotychczas potraktowania tego materjału w pracy dydaktycznej. Materjał ten musi być w klasie III opracowywany w porównaniu z klasą II dokładniej: z punktu widzenia geografji — mamy do czynienia z dokładniejszem umiejscowieniem odbywających się w otaczającej nas rzeczywistości zjawisk, a to przez określanie miejsc w przestrzeni, przez określanie cech istotnych tych miejsc i t. p.; z punktu widzenia przyrody — przez badanie części składowych roślin i rzeczy, obserwowanie sposobów bytowania zwierząt i t. p. Tę samą więc otaczającą nas rzeczywistość poddajemy już analizie: nie będzie to jeszcze analizowanie zjawisk takie,

jak w klasach starszych, lecz — w znacznej mierze będzie warunkowało właściwe opracowywanie tego materjału w kl. V—VII. Tak więc, jak i nauka każdego innego przedmiotu w szkole powszechnej, tak i nauka geografji z przyrodą jest w klasie III: a) wykorzystaniem wiadomości i umiejętności, wyniesionych przez dziecko z klas młodszych, b) przygotowaniem dziecka do opracowywania tego materjału w klasach starszych.

Konkretnym celem pracy na lekcjach geografji (tak będziemy w skróceniu nazywali przedmiot ten w klasie III, którego pełny tytuł brzmi: geografja łącznie z nauką o przyrodzie) jest opanowanie przez dziecko wiadomości rzeczowych. Jest to cel pracy materjalny, widoczny zarówno ze stanowiska nauczyciela, jak i dziecka. Cele formalne tej pracy, nabieranie dalszej wprawy w patrzeniu i obserwowaniu, wdrażanie dziecka do analizowania obserwowanego materjału, przygotowanie dziecka do zbierania, zestawiania, porządkowania i wogóle systematyzowania zdobytego materjału — widoczne są dla nauczyciela, nie są natomiast i nie mogą być widoczne dla dziecka: dziecko nie poto uczy się (w jego przekonaniu, jeśli wogóle nad tem się zastanawia) geografji, by zdobyć metodę pracy, lecz poto, by się dowiedzieć czegoś ciekawego o spotykanych zjawiskach i ich składnikach, a przedewszystkiem dlatego, że otaczająca rzeczywistość ciekawi je i wytwarza pragnienie poznania szczegółów tych zjawisk.

Zakres wiadomości rzeczowych z dziedziny geografji i nauki o przyrodzie podaje program dość szczegółowo. Wiadomości te nie występują jako osobne działy obu tych dziedzin, jak to jest np. w klasie IV, w której występują one w postaci jednego przedmiotu tylko formalnie, a właściwie są i muszą być traktowane oddzielnie. Materjał programowy dla klasy III to w dalszym ciągu tematy, połączone w grupy materjałowe, których jest 9: I. Szkoła, II. Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły, III. Jesień na wsi, IV. Zagroda. V. Zwierzęta w zagrodzie, VI. Wieś,

VII. Wiosna na wsi, VIII. Najbliższa okolica, IX. Najbliższe miasteczko lub miasto.

W ramach tych grup materjalnych występują różne tematy geograficzne i przyrodnicze, tak ze sobą zespolone, że nie może być mowy o opracowywaniu na jednych lekcjach „geografji" wyłącznie tematów geograficznych, na innych zaś tematów przyrodniczych. Wprawdzie w niektórych grupach przeważają elementy geograficzne nad przyrodniczemi, i odwrotnie, lecz nie są one i nie mogą być traktowane jako materjał jednej tylko dziedziny wiedzy — z pominięciem drugiej. Tak np. w grupie I: „Szkoła" mamy wyraźną przewagę materjału geograficznego, w grupie II: „Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły" wyraźną przewagę materjału przyrodniczego; niemniej jednak fakt, że w grupie II. dziecko opracowuje wyłącznie rośliny z najbliższego otoczenia („w najbliższem otoczeniu szkoły"), każe się domyślać, że element geograficzny, którym jest przestrzeń, musi być respektowany. W ten sposób zresztą obie grupy, I i II, stanowią właściwie jedną grupę materjałową, opracowywaną raz ze szczególnem uwzględnieniem elementu geograficznego, raz elementu przyrodniczego.

Nie jest to rzecz małoważna z punktu widzenia zastosowania w organizacji pracy dydaktycznej w klasie III takiej czy innej zasady. Gdybyśmy mieli do czynienia z dwoma przedmiotami nauki szkolnej, geografją i nauką o przyrodzie, cała praca dydaktyczna musiałaby siłą rzeczy być organizowana ściśle według zasad systemu przedmiotowego; każdy przedmiot nauki szkolnej musiałby być opracowywany wyłącznie z punktu widzenia własnych potrzeb i interesów, uwzględniając potrzeby i interesy innych w danej klasie nauczanych przedmiotów o tyle tylko, o ile to byłoby możliwem bez szkody dla siebie. Tak organizowaną pracę dydaktyczną mamy w klasach starszych, gdzie konieczność respektowania osobnych przedmiotów w pracy dydaktycznej jest wyraźna, a stosowany tam system przedmiotowy jest łagodzony jedynie zasadą korelacji, stosowa-

ną w miarę zaistnienia możliwości powiązania różnych przedmiotów; taką też organizację pracy dydaktycznej mieliśmy w klasie III według dawnych programów, które były zbudowane bez uwzględnienia psychiki dziecka 9-letniego. Nowe natomiast programy naukowe dla klasy III czynią stosowanie zasady koncentrowania materjału dydaktycznego w tej klasie nietylko możliwem — właśnie przez wprowadzenie jednego przedmiotu rzeczowego, geografji z nauką o przyrodzie, a nie dwóch osobnych przedmiotów, geografji i nauki o przyrodzie — lecz nawet do pewnego stopnia koniecznem.

Rzecz jasna, stosowanie zasady koncentracji materjału naukowego w klasie III nie może mieć miejsca w tak szerokim zakresie i w tak rygorystycznych formach, jak np. w klasie I. Na przeszkodzie temu stoi inny charakter materjału naukowego w kl. III; poszczególne przedmioty nauki szkolnej, zwłaszcza przedmioty t. zw. techniczne, wyodrębniają się coraz bardziej, domagają się niejako traktowania ich niezależnego od materjału rzeczowego. Poza tem dziecko już się niejako otrzaskało z istnieniem przedmiotów nauki szkolnej, i — aczkolwiek nie jest jeszcze całkowicie zdolne do częstego i szybkiego przenoszenia swych myśli na różne płaszczyzny, odpowiadające różnym przedmiotom, w ciągu dnia pracy zmieniającym się — to jednak zdolność tę coraz to bardziej w sobie wyrabia. W każdym jednak razie dziecko 9-letnie znajduje się jeszcze w tej fazie rozwoju, kiedy interesuje je przedewszystkiem treść rzeczowa pracy, a potem dopiero forma, przez jaką daną treść opracowuje: czytając, pisząc, mówiąc i t. p. — dziecko przedewszystkiem zainteresowane jest tem, o czem czyta, pisze, mówi i t. p., nie zaś formą: czytaniem, pisaniem, mówieniem. Uwzględnienie tego faktu winno mieć decydujące znaczenie zarówno dla całokształtu pracy dydaktycznej w klasie III, jak i zosobna dla nauczania geografji jako przedmiotu nauki szkolnej.

Materjał rzeczowy, zawarty w programie geografji,

winien być tak potraktowany, by dostarczał tematów rzeczowych do pracy dziecka na lekcjach wszystkich innych przedmiotów, w klasie III przez dziecko opracowywanych. Jeśli dziecko np. na lekcji rysunku rysuje coś, a przez to nabiera wprawy w opanowaniu techniki wyrażania się zapomocą barwy, winno rysować coś, o czem się na lekcjach geografji albo już uczyło, albo będzie uczyło. Pierwsza możliwość winna występować jak reguła (rysuje coś, o czem się już uczyło), druga natomiast w tych wypadkach, kiedy z różnych względów trzeba sobie na odchylenie od reguły pozwolić. I w jednym jednak i w drugim wypadku dziecko winno mieć wyraźnie powiązaną pracę na lekcji przedmiotu technicznego (rysunku) z przedmiotem rzeczowym (geografją); umożliwi to dziecku skierowanie na lekcji rysunku całego wysiłku na opanowanie formy technicznej, gdyż treść rzeczowa, jako już znana względnie mająca być przyswojona na jednej z najbliższych lekcyj geografji, nie wymaga absorbowania jego energji. Wniosek stąd, że geografja jako przedmiot nauki szkolnej winna dostarczać tematów rzeczowych wszystkim innym przedmiotom, sama zaś ogranicza się do wykorzystania na swoich lekcjach jedynie różnych form pracy, przez inne przedmioty nauki szkolnej jej dostarczonych. Ten stosunek zachowuje geografja do wszystkich przedmiotów, nie wyłączając również języka polskiego, jako przedmiotu.

Zachodzi więc pytanie, jak należy traktować istnienie w programie języka polskiego tematów rzeczowych, w większości swej będących tematami właśnie geograficznemi i przyrodniczemi. Pomijając istnienie w programie jęz. polskiego tematów historycznych, o których już mówiliśmy, zastanówmy się, jakie mogą w praktyce zaistnieć możliwości skoordynowania obu przedmiotów: geografji w całości i języka polskiego w dziedzinie tematów rzeczowych, geograficznych i przyrodniczych.

Możliwości nasuwa się 3:

1. Tematy rzeczowe z języka polskiego są opracowy-

wane *niezależnie* od tematów rzeczowych geografji. W praktyce będzie to stosowaniem w klasie III systemu przedmiotowego bez dążenia do skoordynowania materjału programowego z poszczególnych przedmiotów. Niektóre tematy, powtarzające się w obu przedmiotach, jak np. „Zajęcia mieszkańców wsi“ w języku polskim i „Rzemieślnicy we wsi“ w geografji byłyby opracowywane niezależnie jeden od drugiego, przyczem dziecko miałoby dwa razy daną rzecz opracowywać — prawdopodobnie za każdym razem w innym czasie, boć kolejność opracowywanych tematów w jednym i drugim przedmiocie byłaby uzależniana nie od ich pokrewieństwa, lecz od względów na własny kurs każdego przedmiotu, stworzony wyłącznie pod kątem widzenia potrzeb i interesów każdego z nich; że te potrzeby i interesy są w geografji dyktowane względami rzeczowemi, w języku zaś względami formalnemi (konieczność opanowania przez dziecko formy wyrażania się), przeto należy uważać, że rozbieżność pomiędzy temi tematami i sposobem ich opracowania byłaby poważna. Jesteśmy zdania, że realizowanie obu programów w ten sposób nie prowadzi do celu, bo nie wyzyskuje się wtedy możliwości skoordynowania pracy dziecka.

2. Tematy rzeczowe z języka polskiego są opracowywane *z uwzględnieniem* tematów geografji, przyczem jednak za podstawę bierze się tematy rzeczowe z języka, do nich zaś dostosowuje się tematy geografji. Tak pomyślaną organizację pracy dydaktycznej należy uważać za lepszą od poprzedniej, aczkolwiek zawierającą poważne strony ujemne. Trzeba bowiem uprzytomnić sobie, że tematy, znajdujące się w programie języka polskiego, dadzą się prawie całkowicie zmieścić w tematach geografji, podczes gdy tematy geografji obejmują zakres znacznie szerszy. Na uzasadnienie tej drugiej koncepcji (podporządkowanie tematów geografji tematom z języka polskiego) wysuwa się argument, że przecież w szkole powszechnej język polski winien być przedmiotem ogniskowym, a więc on powinien

dostarczać tematów do opracowywania na lekcjach wszystkich przedmiotów, sam zaś winien żyć wyłącznie własną treścią. O ogniskowości i nadrzędności przedmiotu mówiliśmy w naszych przewodnikach dla klas I i II; tam też wykazaliśmy, na czem — zdaniem naszem — polega istota jednego i drugiego pojęcia. Tutaj ograniczymy się jedynie do stwierdzenia, że wprawdzie nauce języka nie odmawiamy prawa ogniskowania pracy dydaktycznej, lecz chcielibyśmy widzieć to ogniskowanie nie w dziedzinie tematyki rzeczowej, lecz raczej w dziedzinie tematyki ideowej, kulturalnej. Istotnie bowiem, gdybyśmy przyjęli za zasadę, że tematy rzeczowe, powtarzające się w programach obu przedmiotów, mają być przez dziecko opracowywane jednakowo, a więc sposobem, właściwym dla pracy na lekcjach geografji, to popełnilibyśmy ten błąd, że nie wypełnilibyśmy tej pracy odpowiednim duchem, nie zabarwilibyśmy fragmentów wiedzy, przez dziecko zdobywanej, czynnikiem ideowym, emocjonalnym. Niemniej jednak twierdzimy, że wysuwanie na plan pierwszy tematów, zaczerpniętych z programu języka polskiego i dostosowywanie do nich tematów, zawartych w programie geografji, nie wydaje się nam racjonalnem.

3. Trzecia możliwość nasuwa się wyraźnie po omówieniu dwu poprzednich: opracowywanie tematów rzeczowych w ścisłej zależności, przyczem jednak na plan pierwszy wysunięte będą tematy rzeczowe, zaczerpnięte z programu geografji, tematy zaś, znajdujące się w programie języka polskiego, będą do nich dostosowane. Trzeba tutaj wyraźnie zaznaczyć, że nie może to być tak rozumiane, iż sposób opracowywania tych tematów ma być na lekcjach języka i geografji identyczny: byłoby to niezgodne z naszemi założeniami, a poza tem byłoby to sprzeczne ze wskazówką, zamieszczoną w programie języka polskiego na str. 52: „Tematy wspólne z geografją i nauką o przyrodzie winny być w zakresie nauczania języka polskiego ujmowane odmiennie". Ponieważ jednak w tematach rzeczo-

wych, zawartych w programie języka, chcielibyśmy widzieć nietyle tematy rzeczowe, jak raczej tematy ideowe względnie ideowo-rzeczowe, przeto pod względem ściśle rzeczowym należy te tematy dostosować do tematów, zamieszczonych w programie geografji, jako tematów wyłącznie rzeczowych.

Zachodzi jednak pytanie, czy jest to w praktyce możliwe: takie rozplanowanie pracy dydaktycznej w zakresie obu przedmiotów, by tematy rzeczowe, w programach tych przedmiotów występujące, były opracowywane jednocześnie i były niejako zespolone. Ażeby na pytanie to znaleźć odpowiedź, postaramy się porównać materjał programowy obu przedmiotów. — w zakresie języka oczywiście tylko w dziedzinie tematów rzeczowych, względnie rzeczowo-ideowych.

Geografja z przyrodą.	*Język polski.*
I. *Szkoła.* Położenie, nazwy wsi i przysiółków. Strony świata. Klasa, boisko; mierzenie.	Przejawy życia (w domu i) w szkole.
II. *Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły.* Rozpoznawanie roślin, rozróżnianie ich części. Przekwitanie roślin, powstawanie owoców. Drzewa, rozróżnianie ich po liściach.	Przejawy życia: ochrona przyrody ojczystej; człowiek i przyroda.
III. *Jesień na wsi.* Zmiany w pogodzie. Czas. Żółknienie i opadanie liści. Zimowanie roślin i drzew. Prace jesienne. Przysłowia.	Przejawy życia w domu i miejscowości: mieszkania i ubrania dziś i dawniej. Zajęcia mieszkańców naszej wsi: zajęcia podstawowe — rolnictwo.

IV.	*Zagroda*. Chata. Zabudowania. Czystość w chacie i zagrodzie.	Przejawy życia w naszej miejscowości. Bezpieczeństwo naszej chaty i wsi: policja, straż pożarna, wojsko.
V.	*Zwierzęta w zagrodzie*. Zwierzęta i ptaki. Sposoby chowania ich i wykorzystywania.	Przejawy życia: stosunek człowieka do chowanych zwierząt.
VI.	*Wieś*. Drogi we wsi, kierunki. Odległości. Sposoby lokomocji. Budynki i instytucje wiejskie. Rzemieślnicy we wsi. Urząd gminny, posterunek policji.	Przejawy życia w naszej miejscowości: mieszkania i ubrania dziś i dawniej. Pamiątki z dawnych czasów w naszej miejscowości. Sposoby podróżowania w naszej miejscowości i okolicy. Zajęcia mieszkańców wsi.
VII.	*Wiosna na wsi*. Zmiany w pogodzie. Ptaki. Owady. Zmiany, zachodzące w drzewach. Kwiaty.	Przejawy życia: prace ludzi, ich stosunek do przyrody, tępienie szkodników.
VIII.	*Najbliższa okolica*. Widnokrąg, zmiany krajobrazu. Rzeka, wody stojące. Kąpiele. Cechy krajobrazowe.	Przejawy życia i obrazki z życia okolicy. Sposoby podróżowania, droga do miasta, pola i lasy okoliczne.
IX.	*Najbliższe miasteczko lub miasto*. Droga, odległość, różnice między wsią i miastem.	Obrazki z życia okolicy: życie w mieście, urzędy w mieście, życie i zajęcia żołnierza.

Podany powyżej przykład skoordynowania tematów

rzeczowych nie wyczerpuje, rzecz jasna, wszystkich w tej sprawie możliwości; jest jedynie przykładem, jak zagadnienie to można w praktyce szkolnej rozwiązać — bez szkody dla obu przedmiotów. Zaletą tego przykładu jest, że uwzględnia wszystkie tematy, zarówno w języku polskim (prócz tematu: „Baśnie, bajki i legendy", które muszą być uwzględniane przez cały czas pracy), jak i w geografji. Powiązanie tematów nie jest sztuczne: każdy temat rzeczowy z geografji w sposób naturalny wiąże się z odpowiedniemi tematami z języka polskiego. Fakt, że niektóre tematy z języka polskiego powtarzają się („przejawy życia"), nie powinien być uważany za sztuczność, gdyż jest rzeczą zupełnie widoczną, że właściwie wszystkie tematy z języka polskiego są właśnie „przejawami życia" i „obrazkami z życia", wobec czego muszą się one powtarzać. I kiedy na lekcjach geografji opracowuje dziecko te przejawy życia pod kątem ściśle rzeczowym, to na lekcjach języka te same przejawy występują w zabarwieniu raczej uczuciowem, a sposób ich opracowania jest rzucaniem na tło geograficzne i przyrodnicze obrazków, będących opracowaniami literackiemi występujących w życiu tematów i zagadnień — z przewagą czynnika humanistycznego.

Do tego należy dodać jeszcze jedno: czy tematy rzeczowe z obu przedmiotów mają być opracowywane w ciągu tych samych okresów czasu? Sądzimy, że nie. Jesteśmy zdania, że właśnie takie postawienie sprawy byłoby sztucznem krępowaniem dziecka i nauczyciela; nic nie stoi na przeszkodzie, by np. w m-cu marcu na lekcjach geografji przystąpić już do opracowywania grupy VII „Wiosna na wsi", podczas gdy na lekcjach języka polskiego w dalszym ciągu będą dzieci wykańczały grupę tematów „Pamiątki z dawnych czasów, sposoby podróżowania, zajęcia mieszkańców wsi". Uważamy nawet to za bardzo wygodne: w ten bowem sposób nauka geografji stwarza naturalną podbudowę pod opracowywanie tematów rzeczowych na lekcjach języka polskiego, skutkiem czego bardzo często uniknie

się konieczności np. wyjaśniania wyrazów niezrozumiałych w czytanych utworach, o czem mówiliśmy w innych miejscach, jako o zagadnieniu trudnem; wtedy bowiem dzieci na lekcjach geografji, opracowując dany temat rzeczowy, zapoznają się z szeregiem jego elementów, pojęć, którym odpowiadają właśnie nowe, dotąd przez dzieci nieużywane i niesłyszane wyrazy. W każdym razie, poza skoordynowaniem zasadniczem tematów rzeczowych obu przedmiotów, w każdym z nich czas opracowywania poszczególnych tematów winien być podyktowany względami na interesy danego przedmiotu, nie tak, jak w klasie np. I, gdzie tematów rzeczowych dostarczał jeden przedmiot. I tem się między innemi różni sposób organizowania pracy dydaktycznej w klasie III od organizowania tejże pracy w klasach niższych; jeśli więc mówimy o możliwościach stosowania zasady koncentracji w klasie III, to mamy na myśli koncentrację inną, aniżeli w klasach poprzednich: mniej sztywną, a więcej dającą miejsca uwzględnianiu potrzeb i interesów poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej.

Przechodząc następnie do form pracy, właściwych opracowywaniu poszczególnych tematów geograficzno-przyrodniczych, należy zauważyć, że w opracowywaniu tego przedmiotu wszystkie spotykane na terenie szkoły formy mogą mieć zastosowanie, aczkolwiek nie wszystkie w jednakowym zakresie.

Podstawową formą pracy należy uczynić *obserwację*. Wynika to z samego charakteru materjału dydaktycznego oraz z celów, jakie nauce tego przedmiotu stawiamy. *Cele* nauczania tego przedmiotu są przez programy wyraźnie podkreślone: dla nauki geografji na str. 299, dla nauki o przyrodzie na str. 311 — 2. Wśród celów tych znajdujemy zarówno cele dydaktyczne materjalne (zdobycie wiadomości geograficznych i przyrodniczych), jak i cele formalne (umiejętność patrzenia, obserwowania i analizowania zjawisk), jak i wkońcu cele wychowawcze: wytworzenie

w uczniu czynnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości i umiłowania wszystkiego, co ojczyste

Wszystkie te trzy cele występują już bardzo wyraźnie w klasie III. Poza wiadomościami, które niewątpliwie dziecko, opracowując tematy rzeczowe, zdobędzie, poza ukochaniem otaczającej je rzeczywistości, winno zdobyć *metodę* samodzielnego badania zachodzących w otaczającym je świecie zjawisk. I jeśli w klasach poprzednich główny nacisk należało położyć na wyrobienie w dziecku umiejętności patrzenia, to w klasie III patrzenie powinno przejść w obserwowanie zjawisk, a potem zwolna w ich analizowanie. Stąd uważamy obserwację za podstawową formę pracy w zdobywaniu wiadomości rzeczowych i przez to czynnego ustosunkowania się do świata zewnętrznego.

Obserwacja jako forma pracy nie jest dla dziecka czemś nowem i nieznanem: już w wieku przedszkolnym dziecko przeważną część posiadanych wiadomości zdobyło właśnie zapomocą tej formy; uzupełniały ją w pracy dziecka nad poznawaniem przyrody odpowiedzi, udzielane na jego zapytania przez osoby dorosłe. Lecz obserwacja ta była z reguły przypadkowa: dziecko zaobserwowało jakąś rzecz czy zjawisko nie dlatego, by poszukiwało jej, lecz dlatego, że dzięki przypadkowi na nią natrafiło. Z chwilą wstąpienia do szkoły wyzyskiwanie obserwacji jako formy pracy winno być inne: zakres poznawanych zjawisk i rzeczy nie rozszerzył się odrazu znacznie, lecz dziecko, prowadzone przez nauczyciela, zaczyna pod jego kierownictwem obserwować zjawiska planowo, w pewnej ustalonej zgóry kolejności. O tem, rzecz jasna, dziecko nie wie, że np. za dwa tygodnie będzie obserwowało zjawisko X, jako jeden z fragmentów otaczającej je rzeczywistości; wie natomiast o tem nauczyciel, który za zorganizowanie pracy dziecka ponosi odpowiedzialność. Mówimy więc w szkole o obserwacji kierowanej; uwaga dziecka zostaje skierowywana na te rzeczy, osoby, zwierzęta i zjawiska, które dziecko — z punktu widzenia nauczyciela, realizującego programy naukowe —

winno zaobserwować, a w tych rzeczach, zjawiskach i t. p. winno dziecko zaobserwować to mianowicie, co — znowuż zdaniem nauczyciela — jest mu potrzebne. Że poza tem należy pozostawić szerokie pole dla obserwacji dziecka samorzutnej, którą chętnie będzie w dalszym ciągu kontynuowało, jest rzeczą zupełnie zrozumiałą.

Materjał, przez dziecko zaobserwowany, winien być na lekcjach wykorzystany. Pomijajmy tutaj zagadnienie, czy ma być wykorzystany na lekcjach tych samych, na których został zaobserwowany, czy też na innych lekcjach; chcielibyśmy natomiast zwrócić uwagę na różne rodzaje tego wykorzystania. I tak, przedewszystkiem materjał ten winien pobudzić ucznia do zajęcia wobec obserwowanego zjawiska i zdobytego drogą obserwacji materjału badawczego stanowiska, czem zasadniczo różnić się winna praca w tej dziedzinie w klasie III od klas poprzednich. Tam wystarczało zaobserwowanie zjawiska, stwierdzenie istnienia w niem pewnych składników: inaczej mówiąc, wystarczało opisanie zjawiska. Tutaj należy się zastanowić nad przyczynami i skutkami zjawiska; np. obserwując kwitnący kwiat i przylatujące do kwiatu pszczoły, dziecko winno zadać sobie pytanie: dlaczego pszczoła siada na tych, a nie innych kwiatach? jaki to ma w odniesieniu do kwiatu skutek? Rzecz jasna, nie można tego sposobu wykorzystywania w klasie III nadużywać; należy pamiętać, że ta forma pracy — poszukiwanie przyczyn i skutków — wymaga odpowiedniego poziomu i przygotowania. Jeśli dziecko 9-letnie jest na poziomie, na którym praca taka jest dopuszczalna, to przygotowane do takiej pracy nie jest.

Wykorzystanie materjału winno iść następnie w kierunku pogłębienia metody stwierdzania zjawisk i ich opisywania. Kiedy np. w klasie po odbytej wycieczce dzieci opisują wzgl. omawiają jakąś roślinę, to nie powinno wystarczyć wskazywanie elementów tej rośliny w dowolnym, luźnym porządku. Powinna stopniowo wysuwać się na miejsce widoczne systematyczna praca nad wyszukiwaniem

cech istotnych opisywanego przedmiotu. Ważną rzeczą będzie zapisywać na tablicy punkty w takiej kolejności, w jakiej były rozpatrywane i omawiane: da to dziecku podświadome wyczucie potrzeby organizowania pracy systematycznej i posługiwania się w tej pracy nietylko mówieniem, jako najczęstszym sposobem utrwalania zaobserwowanych szczegółów, lecz również pisaniem. Jest rzeczą zrozumiałą, że pisze wtedy na tablicy nauczyciel, nie zaś uczniowie, boć formę pisania wykorzystujemy w takim zakresie, w jakim to jest ze względu na poziom dzieci dopuszczalne: a przecież wiemy, że dziecko w kl. III nie opanowało jeszcze techniki pisania do tego stopnia, by się tą formą pracy mogło swobodnie posługiwać. Dodać tutaj jeszcze trzeba, że ten sposób postępowania, od czasu do czasu stosowany, ma jeszcze tę zaletę, iż przygotowuje dziecko do rozumienia istoty planów, dyspozycyj, któremi będzie się znacznie później posługiwało.

Materjał, zdobyty drogą obserwacji, jak wogóle materjał geograficzny i przyrodniczy, na lekcjach tego przedmiotu zdobyty, winien być wykorzystywany na lekcjach innych przedmiotów w całej rozciągłości. O tem mówiliśmy już poprzednio, jako o różnych możliwościach ustosunkowania treści rzeczowej do form pracy. Tutaj dodamy, że konieczność wyzyskiwania materjału rzeczowego, a więc geograficznego i przyrodniczego, na lekcjach innych przedmiotów jest wyraźna — właśnie przedewszystkiem z punktu widzenia potrzeb interesów tego przedmiotu. Dziecko, opracowując materjał rzeczowy, zdobyty na lekcjach geografji, na lekcjach mówienia, czytania, pisania, artmetyki i t. d., pogłębia swe wiadomości o tym temacie. Nie należy tego rozumieć tak, że każda lekcja każdego przedmiotu winna być przepojona troską o wiadomości rzeczowe, o ich utrwalenie i ugruntowanie; mielibyśmy wtedy cały szereg lekcyj geografji — z wyraźną szkodą dla innych przedmiotów. Lecz tak, jak na lekcjach geografji posługujemy się różnemi formami pracy (pisaniem, rysunkiem, czytaniem,

wyliczaniem), dziecku dostępnemi, poto, by materjał geograficzny opracować, tak na lekcjach innych przedmiotów posługujemy się materjałem rzeczowym, na lekcjach geografji zdobytym, jako zabiegiem dydaktycznym do opanowania różnych form pracy (mówienia, pisania, czytania, rysowania i t. d.).

Drugą formą pracy, na lekcjach geografji najczęściej stosowaną, jest mówienie. Poglądy na rolę tej formy pracy i zakres używalności znacznie się ostatnio zmieniły właśnie w związku z rozmaitością celów, stawianych nauczaniu tego przedmiotu w klasach młodszych. Jeśli dawniej uważało się, że jedynym lub najistotniejszym celem pracy dziecka na lekcjach geografji ma być zdobycie jak największej ilości wiadomości rzeczowych, to siłą rzeczy mówienie musiało być najczęściej stosowaną formą pracy — obok czytania i pisania. Jeśli jednak obecnie uważamy zdobycie przez dziecko wiadomości rzeczowych za jeden tylko z celów pracy, bynajmniej nie najważniejszy i nie jedyny, jeśli uważamy, że uczeń powinien przedewszystkiem zdobyć metodę pracy i czynne ustosunkowanie się do przedmiotu, to nic dziwnego, że na plan pierwszy wysunęła się obserwacja, mówieniu zaś wyznaczono rolę drugorzędną: wyrażania najprostszym sposobem zaobserwowanych faktów i ich składników. Można nawet określić to w ten sposób, że obserwacja jest formą w stosunku do badanej treści rzeczowej, mówienie zaś formą w stosunku do obserwacji, jako głównej formy pracy.

Na równym poziomie z mówieniem, jako formą pracy, należy postawić rysunek. Wydaje nam się wogóle, że ten rodzaj wyrażania się przez dziecko jest w praktyce szkolnej niedoceniany. Zastanówmy się, o co idzie: dziecko obserwuje pewne zjawisko; widzi je, analizuje, drogą analizy dochodzi do wyodrębnienia w niem pewnych składników — przedmiotów, cech, czynności, stosunków: w ten sposób nauczyło się czegoś, a skoro się tylko nauczyło, chce się z otoczeniem zdobytą wiedzą podzielić. Jak ma to

uczynić: zapomocą jakiego środka ekspresji? Najczęściej posługuje się mówieniem, lecz myliłby się, ktoby uważał na tej podstawie, że forma mówienia jest najlepiej przez dziecko opanowana. Jesteśmy zdania, że znacznie lepiej dziecko posługuje się rysunkiem, zapomocą którego lepiej odda to, co o danym przedmiocie wie. Że rysunek ten z punktu widzenia wymagań techniki rysunkowej będzie miał aż nazbyt dużo usterek — jest zrozumiałe; inaczej też być nie może, boć dziecko rysując nie myśli o tem, jak ma rysować, tylko co ma w rysunku przedstawić. Dopiero zczasem, poprzez szereg ćwiczeń, dziecko opanowuje technikę rysowania zgodną z wymaganiami tego przedmiotu; niemniej jednak prymitywnym rysunkiem, takim, jaki może być uznany za niewątpliwie indywidualny rysunek danego dziecka — takim posługuje się znacznie nawet wcześniej, aniżeli mową. Jeśli jednak często widzimy, że dziecko, dowiedziawszy się czegoś, wyraża swoje zdanie o tem lub odtwarza to, czego się nauczyło, zapomocą mowy, nie zaś rysunku, to dlatego, że dziecko, jako znajdujące się w fazie ideomotoryzmu, reaguje na podniety bezpośrednio i zapomocą formy, która jest najbliżej „pod ręką". Nauczyciel jednak, chcąc np. sprawdzić, czy i co mianowicie dziecko o danym temacie rzeczowym wie, znacznie lepiej to sprawdzi, każąc dziecku dany przedmiot narysować, aniżeli opisać.

Dlatego też rysunek winien być na lekcjach geografji możliwie najczęściej wykorzystywany. Winno to mieć zastosowanie zarówno na lekcjach, na których dziecko dowiaduje się czegoś nowego, jak i na lekcjach powtórzeniowych. O tych drugich lekcjach mówi program na str. 324; odnosi się to bezpośrednio do nauki przyrody żywej, lecz może być w zupełności zastosowane do nauki przedmiotów rzeczowych wogóle. Sądzimy, że w klasie III na lekcjach tego typu rysunek winien znaleźć możliwie najszersze zastosowanie.

Znacznie mniej może oddać nam usług pisanie. Trze-

ba uprzytomnić sobie, że ta forma wyrażania się jest przez ucznia kl. III opanowana zaledwie w stopniu nieznacznym, a w każdym razie nie takim, by pisaniem posługiwać się jako środkiem, wiodącym do zdobywania wiedzy rzeczowej. Dlatego też lekcje, na których np. nauczyciel poleca dzieciom dać odpowiedzi piśmienne na pytania, mające na celu utrwalenie wiadomości rzeczowych, należy uważać za niedopuszczalne, jako wyraźnie szkodliwe. Dziecko ani nie posiadło jeszcze wyrobienia w dziedzinie wyrażania swych myśli zapomocą pisma (stylistyka), ani nie ma przyswojonej odpowiedniej ilości wyrazów, któreby umiało napisać poprawnie: jakżeż można kazać mu pisać w celu utrwalenia treści rzeczowej? Nic też dziwnego, że takie lekcje więcej przynoszą szkody dziecku, niż korzyści. A przecież pisanie na tej lekcji można z powodzeniem zastąpić rysunkiem, który dziecko zna lepiej i więcej nim się posługiwać lubi.

To samo naogół biorąc trzeba powiedzieć o czytaniu jako formie pracy. Dziecko kl III nie ma jeszcze techniki czytania opanowanej w stopniu, któryby umożliwiał zdobywanie wiadomości rzeczowych z tekstu do czytania, jak np. w klasie VI, gdzie dziecko, czytając podręcznik geografji, uczy się z niego jednocześnie. W klasie III dziecko musi się dopiero uczyć, by technikę czytania opanować. Prawda, że do opanowania tej techniki najlepszą drogą jest właśnie częste czytanie; lecz czytanie takich tekstów, któremi dziecko byłoby w wysokim stopniu zainteresowane, a jednocześnie, by nie potykało się o cały szereg wyrazów niezrozumiałych. Jest rzeczą prawdopodobnie bezsporną, że teksty, opisujące zjawiska, nie są odpowiednią dla dziecka na tym poziomie lekturą, w każdym razie znacznie lepszą są utwory literackie, znajdujące się w podręcznikach do nauki języka polskiego.

Z tych względów należy uważać, że stosowanie podręcznika do nauki geografji w klasie III nie jest konieczne, a częste posługiwanie się nim — zbyteczne. Mówi też o tem

program na str. 324 w odniesieniu do nauki o przyrodzie; uważamy, że odnosi się to również do nauki geografji.

Będąca w użyciu książka Wuttkowej, Zalewskiej, Wuttkego p. t. „Poznaj swoją wieś“ (taki sam podręcznik dla szkół miejskich p. t. „Poznaj swoje miasto“) winna być używana jedynie jako książka pomocnicza. Naszem zdaniem, z książki tej winien korzystać przedewszystkiem nauczyciel, wzorując się na podanych tam różnych sposobach opracowywania z dziećmi materjału programowego. Znacznie mniej pożytku odniesie nauczyciel i dziecko, jeśli książkę tę ma w ręku każde dziecko. Zdaniem naszem, niema mowy o tem, by każdą lekcję dziecko z książki tej przeczytało, bo ani to nie jest potrzebne, ani możliwe. Może natomiast przeczytać niektóre lekcje, a poza tem ma sposobność do obejrzenia całego szeregu obrazków, co niewątpliwie przyniesie mu korzyść, bo stworzy możliwość do zastanowienia się nad przedstawionemi na obrazkach przedmiotami i zjawiskami, porównania ich ze zjawiskami rzeczywistemi i do wyciągania z tego wniosków. Jest więc rola tej książeczki wyraźnie pomocnicza; tak też traktuje ją ogłoszony spis podręczników na r. 1934/25 i na r. 1935/36.

Ostatnio ukazał się nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych inny podręcznik do nauki geografji łącznie z przyrodą dla klasy III p. t. „Moja wieś“ w opracowaniu Gnoińskiej i Librachowej. Podręcznik ten został pomyślany jako książka - zeszyt ucznia: uczeń ma w nim cały szereg tekstów i obrazków, przedstawiających programowy materjał geograficzno-przyrodniczy; materjał został tak opracowany, że uczeń musi podręcznik ten uzupełniać własną pracą, a przez to materjał ten opanowuje. Trzeba podkreślić, że sam pomysł tego rodzaju podręcznika jest najzupełniej właściwy i celowy: dziecko, wykonywując różnego rodzaju prace (czytając, pisząc i rysując) opanowuje niejako „po drodze“ materjał programowy. Jesteśmy również przekonani, że materjał, w podręczniku zawarty, nie będzie budził ze strony nauczycieli zastrzeżeń

pod względem rzeczowym. Jeśli jednak idzie o stronę metodyczno-dydaktyczną podręcznika, mówiąc ściślej, o wykonywanie przez dziecko różnego rodzaju prac, w tym podręczniku podanych, jak pisanie, należy zwrócić uwagę na pewne trudności, na jakie dziecko klasy III może być narażone. Idzie bowiem o to, że autorki wprowadzają w tym podręczniku formy pracy, które nie są jeszcze przez dziecko w dostatecznej mierze opanowane, jak np. opis. Program języka polskiego na kl. III wprowadza ten rodzaj pracy jako nowość, skąd wniosek, że nie może być ta forma pracy dziecku dostatecznie znana już w początkach roku szkolnego. Tymczasem autorki każą dziecku na str. 15, a więc prawdopodobnie w miesiącu wrześniu, „wyliczyć (piśmiennie) zalety wzorowej chaty“, na str. 24 — podać zalety studni, na str. 26 — opisać obrazek, przedstawiający konia i źrebię i t. d. Uważamy, że opis jako forma pracy nad opanowaniem materjału rzeczowego winien być zastąpiony inną formą, dzieciom lepiej znaną, np. opowiadaniem, a jeśli opowiadanie nie da się w tych wypadkach zastosować, należy ograniczyć się do obserwacji, rysunku i mówienia, a nie wprowadzać opisu, który nie jest przez dzieci w dostatecznej mierze opanowany. Sądzimy jednak, że nauczyciel może podręcznik ten dzieciom polecić i nim się posługiwać; miejsca budzące nasze zastrzeżenie może opracować wraz z dziećmi, by nie dopuszczać do popełniania błędów i usterek, na które dziecko siłą rzeczy jest narażone, kiedy wykonuje pracę, do której pod względem technicznym nie jest dostatecznie przygotowane. Mówiąc praktycznie, nauczyciel opracuje np. str. 26 w ten sposób, że opis, wprowadzony przez autorki podręcznika, opracuje wraz z dziećmi na lekcji i każe dzieciom opracowane zdania zapisać: praca ta będzie z korzyścią i dla geografji i dla języka polskiego.

Pytanie, czy dziecko winno mieć do nauki geografji zeszyt, można już uważać za niepotrzebne — wobec tego, cośmy powiedzieli o pisaniu i rysunku jako formach pracy.

Streszczając raz jeszcze, twierdzimy, że zeszyt jest potrzebny; zresztą dziecko odczuwa już istnienie osobnego przedmiotu „geografji“ i potrzebę przeniesienia pewnych składników materjału programowego na papier. Sądzimy jednak, że w zeszycie tym winno dziecko jak najczęściej rysować, jak najmniej zaś pisać. I jeśli rysunek będzie w tym zeszycie podstawową formą spotykanych prac dziecka, to pisanie winno znaleźć swe zastosowanie jedynie jako uzupełnienie rysunku, w tych wypadkach, kiedy użycie pisma jest konieczne i niezastąpione (np. podpisy). Zeszyt taki winien być przez nauczyciela możliwie często przeglądany; cel tej pracy w znacznej mierze będzie podobny do tego, o jakim mówiliśmy przy zeszytach do ćwiczeń w języku polskim. Uważamy bowiem, że prócz celów wychowawczych przeglądanie osiąga cele dydaktyczne, gdyż daje nauczycielowi wskazówkę, co, czy i o ile dzieci opracowały oraz w jakim stopniu.

Rzecz jasna, wszystkie prace dziecka, w zeszycie do geografji wykonywane, winny mieć miejsce na lekcjach, nie zaś w domu. Trzeba bowiem pamiętać, że rysunek, a o tej formie pracy w zeszytach geograficznych mówimy, jest dla dziecka tylko formą ekspresji — i niczem więcej. Ekspresja następuje wtedy, kiedy jest podnieta; a przecież jasnem jest, że podniety te zachodzą w czasie lekcyj, gdyż zainteresowanie się tematem całej klasy oddziaływa na poszczególne jednostki i zainteresowanie to zwiększa, a nie zachodzą natomiast w domu, gdzie cały szereg innych zjąwisk pochłania uwagę dziecka. Poza tem, nie uważamy, by obfitość materjału czyniła zadawanie prac tego rodzaju do domu koniecznem. Co innego, jeśli idzie o prace inne: przygotowanie materjału do następnej lekcji — w tem np. znaczeniu, że grupa dzieci ma polecone dostarczenie pewnych okazów. Jeszcze lepiej czynić to w ten sposób, by udział dziecka w przygotowaniu materjału do lekcji nie polegał wyłącznie na przyniesieniu np. rośliny, lecz by dziecko miało polecone zaobserwowanie pewnego zjawiska, a w związku

z tem dostarczenie na lekcję okazu. W ten sposób praca domowa może być od czasu do czasu wypełniana obserwacją, co jest jednak możliwe tylko wtedy, kiedy dzieci zostały nauczone, jak tę formę pracy mają w pracy samodzielnej wyzyskać.

Nie wspominaliśmy o wycieczkach, jako formie pracy w dziedzinie geografji. Mówi jednak o tem program tak wyraźnie i omawia zagadnienie wyzyskiwania wycieczek tak obszernie, że nie uważamy za konieczne wskazówek programowych uzupełniać. Na inną natomiast formę pracy chcielibyśmy zwrócić uwagę, mianowicie na lekcje, organizowane i prowadzone poza salą lekcyjną. Mówi o tego rodzaju lekcjach program na str. 316. Uważamy, że jest to jedna z największych zalet nowych programów, że nietylko czynią organizowanie takich lekcyj możliwem, lecz zalecają je. Obszerniej na ten temat pisaliśmy w naszym przewodniku dla kl. I na str. 235.

Prócz właściwego materjału geograficzno-przyrodniczego wprowadza program dla kl. III prace ciągłe: obserwacje stanowiska słońca w różnych porach dnia i różnych porach roku, obserwowanie i notowanie pogody i w związku z tem prowadzenia kalendarza pogody. Prace te mają być wspólnemi pracami całej klasy; do wykonywania ich należy dzieci podzielić na kilka zespołów, z których każdy wykonuje powierzoną sobie czynność, co w sumie stanowi wykonanie całej pracy. Zespoły te mogą zmienić po pewnym czasie przedmiot wykonywanych wzgl. przydzielonych do wykonywania ciągłego prac, by w ten sposób wszyscy uczniowie przeszli przez wszystkie prace ciągłe, by w ten sposób nauczyli się sposobu wykonywania tych prac i nabrali wiadomości. Notowanie zmian pogody, prowadzenie kalendarza i in. prace ciągłe należy jednak zawsze wykorzystywać w opracowywaniu poszczególnych tematów. Nic tak bowiem nie demoralizuje ucznia, jak polecona przez nauczyciela praca, której nikt do niczego nie potrzebuje: i nic tak nie razi, jak widok kalendarza, prowadzonego byle jak,

bo — „tak pan kazał, więc musi być prowadzony", lecz bez poczucia istotnej jego potrzeby, co jest powodem, że sama praca wykonywana jest niedbale.

Celem uzmysłowienia dziecku długości dnia i nocy oraz zmian, w tej dziedzinie zachodzących, można prowadzić wykres linjowy długości dnia. Na arkuszu odznaczamy odpowiednią ilość pól i kresek, równającą się 24 godzinom i 1480 minutom. (Oczywiście, potrzebny jest papier milimetrowy). Na papierze tym odznaczamy zapomocą linji poziomej długość dnia według stanu z dnia 1.IX. potem zaś codziennie dorysowujemy linję, ilustrującą długość dnia. W ten sposób powstaje szereg linij, z których każda następna jest cokolwiek od poprzedzającej ją krótsza. Dopiero od dnia 21.XII. kreski zaczynają się zwiększać. Rzecz jasna, wykres taki musi początkowo prowadzić sam nauczyciel, wyjaśniając jedynie dzieciom, że linją oznacza drogę, jaką w tym dniu odbyło słonko. Dopiero po czasie dzieci zrozumieją istotę rzeczy, wobec czego dalej pracę będą niewątpliwie prowadziły same.

ARYTMETYKA.

Materjał nauczania z tego przedmiotu dla klasy III został w programie określony bardzo wyraźnie. Jest to materjał wyłącznie arytmetyczny; materjału geometrycznego w programie nie spotykamy.

Materjał programowy składa się z 3 grup materjałowych:

I wstępnej: „Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku",

II właściwej: „Numeracja i działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000",

III końcowej: „Wprowadzenie działań piśmiennych na liczbach w zakresie 1000".

Całość materjału można określić w ten sposób, że jest

to rozszerzenie zakresu liczbowego do 1000, przyczem na liczbach w tym zakresie dzieci mają nauczyć się wykonywać wszystkie działania: zasadniczo w pamięci, potem zaś i sposobem piśmiennym.

Wskazówki do programu (str. 341—366), opracowane bardzo szczegółowo, podają między innemi takie zalecenia i zastrzeżenia: 1. nie należy zmieniać kolejności grup w opracowywaniu materjału programowego, w ramach zaś grup przestawianie tematów jest w zasadzie dopuszczalne, lecz raczej nie należy czynić poważniejszych odstępstw od układu materjału, przyjętego w używanym podręczniku; 2. program nie narzuca żadnej metody pracy, pozostawiając dobór metody nauczycielowi, znającemu warunki pracy w danej konkretnej rzeczywistości; 3. nauka winna być oparta w zasadzie o podręcznik, który winien znajdować się w ręku każdego dziecka; dziecko winno zdobyć metodę uczenia się z podręcznika; podręcznik winien być przez nauczyciela uzupełniony żywym, aktualnym materjałem zadaniowym. Prócz wskazówek znajdzie nauczyciel w programach cały szereg innych, mniej lub więcej cennych rad i zaleceń.

Istotą pracy w klasie III jest rachunek pamięciowy, który był już prowadzony również w poprzednich klasach, Program bardzo wyraźnie zwraca uwagę na ważność tego działu pracy, zaznaczając, że rachunek pamięciowy winien być kontynuowany przez cały czas pobytu dziecka w szkole powszechnej. Sprawa ta wymaga — naszem zdaniem — dokładniejszego omówienia, nie dlatego, byśmy się ze stanowiskiem programu nie zgadzali, lecz dlatego, iż uważamy za konieczne wyjaśnić tę sprawę gruntowniej, niż czyni to program, i oprzeć ją na doświadczeniach z praktyki dnia codziennego.

Przedewszystkiem należy odróżnić „rachunek pamięciowy“, jako formę pracy w różnego rodzaju obliczeniach rachunkowych, od „wykonania działań rachunkowych w pamięci“. Jeżeli mam wykonać następujące działanie:

pomnożyć dwie liczby, z których jedną jest 12, drugą zaś 33, to mogę to działanie wykonać bądź przy zastosowaniu metody pamięciowej, bądź metody piśmiennej. Stosując metodę pamięciową (rachunek pamięciowy), wykonuję to działanie w ten sposób, że rozpoczynam mnożenie od jednostek rzędu wyższego i przechodzę do jednostek rzędu niższego; w konkretnym wypadku tok postępowania będzie następujący:

I etap: 10 x 35 = 350
II etap: 2 x 35 = 70
III etap: 350 + 70 = 420.

Poszczególne etapy powyższego mnożenia mogę zapisywać lub nie; muszę natomiast zapisać tylko wynik działania, którym jest:

12 x 35 = 420.

Program zaleca zapisywać tylko w ten sposób; mówi o tem wyraźnie na str. 350: „Przy zapisywaniu zadań, wykonanych w rachunku pamięciowym, nie należy żądać notowania kolejnych etapów rachunku, jest to bowiem rzeczą trudną i częstokroć powoduje notowania błędne". Niemniej jednak dziecko winno wiedzieć, jakiemi etapami dążyć należy do wykonania rachunku w pamięci; powinno też wiedzieć, że może poszczególnych etapów nie zapisywać, musi jednak je przejść w pamięci.

To samo działanie może być wykonane zapomocą metody piśmiennej, przyczem postępować będziemy inaczej, a mianowicie:

I etap: $2 \times 5 = 10$,
II etap: $2 \times 30 = 60$, $60 + 10 = 70$,
III etap: $10 \times 5 = 50$,
IV etap: $10 \times 30 = 300$,
V etap: $70 + 350 = 420$.

W zapisie poszczególne etapy przybiorą postać inną, wyglądać bowiem będą jak następuje:

$$
\begin{array}{r}
35 \\
\times\ 12 \\
\hline
70 \\
35 \\
\hline
420.
\end{array}
$$

W rachunku, wykonywanym metodą piśmienną, wszystkie etapy pracy muszą być zapisane. Nie znaczy to jednak, by w rachunku tym rola pamięci była żadna; jest przecież rzeczą jasną, że nawet tak nieskomplikowane działanie, jak „$2 \times 5 = 10$“, musi być wykonane zapomocą pamięci. Istota rzeczy jednak leży w tem, że w rachunku piśmiennym pamięć odgrywa rolę pomocniczą, podczas w rachunku pamięciowym pamięć odgrywa rolę główną. W rachunku, wykonywanym metodą piśmienną, postępujemy od rzędów niższych i przechodzimy do rzędów wyższych, a więc inaczej, aniżeli w pamięciowym rachunku.

Wynika z tego, że rachunek pamięciowy zmusza dziecko do myślenia w stopniu o wiele większym, aniżeli rachunek, wykonywany metodą piśmienną. Kiedy dziecko wykonuje zapomocą metody pamięciowej działanie: $12 \times 35 = ?$, to musi sobie zdawać sprawę z całego szeregu czynników, sprawiających, że działanie zostało wykonane prawidłowo. Musi wiedzieć, że zacząć trzeba od jednostek rzędu wyższego; musi wiedzieć, które cyfry są odpowiednikami jednostek najwyższego rzędu; że cyfry „1“ i „3“, od których działanie rozpocznie, oznaczają dziesiątki, które pomnożone przez siebie dadzą w wyniku setki — i t. d. Nie musi natomiast pamiętać o tem wszystkiem przy wykonywaniu tego samego działania metodą piśmienną: mnożenie rozpoczyna od „prawej ręki do lewej“, co oznacza: od jednostek rzędu niższego do wyższego, lecz nie musi być w trakcie wykonywania rachunku uświadamiane. Działanie więc piśmienne jest procesem czysto mechanicznym, podczas gdy rachunek pamięciowy jest procesem wyłącznie opartym na rozumo-

waniu. Jeśli brać całe zagadnienie genetycznie, to niewątpliwie stwierdzić trzeba, że najpierw istniał rachunek pamięciowy, potem zaś dopiero został wprowadzony rachunek piśmienny, który jest jego uproszczeniem i zautomatyzowaniem czynności. Toteż i w szkole rozpoczynamy z dziećmi najpierw działania zapomocą rachunku pamięciowego, potem zaś dopiero przechodzimy do wykonywania działań metodą piśmienną.

W tem jednak kryje się poważne niebezpieczeństwo, by dziecko nie przeszło od rachunku pamięciowego do rachunku piśmiennego zbyt wcześnie, t. j. przed opanowaniem rachunku pamięciowego w takim stopniu, który czyni już posługiwanie się rozumowaniem niepotrzebnem. Metoda piśmienna jest odpowiednia dla jednostek, które rozumieją doskonale proces wykonywanego działania arytmetycznego i zdają sobie sprawę, że w procesie tym można pewne etapy pracy opuszczać: temi procesami są właśnie rozumowe dociekania, dlaczego np. najpierw mnożymy dziesiątki, a potem jedności lub odwrotnie, dlaczego dziesiątki, pomnożone przez jedności, dają w wyniku dziesiątki —i t. d. Dlatego też w mnożeniu metodą piśmienną nie zastanawiamy się nad istotą wykonywanego działania i poszczególnych etapów, bo znamy je zbyt dobrze, by zastanawianie się było nam potrzebne; przeszliśmy przecież odpowiednie przeszkolenie w dziedzinie rachunków. Takie przeszkolenie powinno przejść również dziecko, a rezultatem tego przeszkolenia winno być to, że dziecko rozumie doskonale istotę procesu mnożenia, zarówno pamięciowego, jak i piśmiennego, że jest już na poziomie rozwoju matematycznego, który pozwala na wprowadzenie działania piśmiennego.

Zdarza się niejednokrotnie, że dziecko zbyt wcześnie przechodzi do wykonywania obliczeń metodą piśmienną. Dziecko to nie zdaje sobie sprawy z istoty jednego i drugiego sposobu; metoda piśmienna podoba mu się więcej, gdyż można ją wykonywać bez myślenia. Tak przecież wyko-

nują mnożenie inne osoby, zazwyczaj osoby dorosłe, wobec czego dziecko pochopnie naśladuje je i też zaczyna posługiwać się metodą piśmienną w mnożeniu, zarzucając rachunek pamięciowy. Nie wie jednak, że osoby starsze rozumieją, dlaczego metoda piśmienna jest lepsza; dziecko bowiem z metody tej wzięło jedynie jej stronę formalną — tok postępowania — bez strony rzeczowej, którą jest rozumienie istoty wykonywanego działania. Rzecz jasna, skutki tego są fatalne: dziecko wykonuje działanie mechanicznie, nie rozumiejąc np. że „1 × 3" — należy rozumieć, jak „10 × 30" (patrz poprzedni przykład). Uważamy, że nauczyciel w żadnym wypadku nie powinien do przedwczesnego posługiwania się metodą piśmienną w wykonywaniu działań dopuścić.

Poza tem rachunek pamięciowy jest znacznie częściej potrzebny w życiu codziennem, aniżeli rachunek piśmienny. Rzecz to zrozumiała: ażeby wykonać działanie metodą pamięciową, nie potrzebujemy tych pomocy, bez których wykonanie rachunku metodą piśmienną jest nie do pomyślenia, a więc pióra lub ołówka i papieru. Można zaryzykować twierdzenie, że używalność rachunku pamięciowego ściśle wiąże się z szerzeniem się wiedzy wśród najszerszych warstw ludności: o ile metody piśmienne miały i mają swe zastosowanie wśród ludzi, których praca zawodowa wymagała i wymaga wykonywania działań arytmetycznych na wielkich liczbach, to metoda pamięciowa była zawsze potrzebna i będzie wszystkim tym, którzy z umiejętności wykonywania działań korzystają od czasu do czasu. Ponieważ zadaniem szkoły powszechnej nie jest kształcić zawodowców, lecz obywateli, pracujących w różnych zawodach, przeto uważamy, że w nauczaniu arytmetyki w szkole powszechnej rachunek pamięciowy winien zająć właściwe mu miejsce.

Jesteśmy zdania, że uczeń winien mieć w jednakowym stopniu opanowaną technikę posługiwania się zarówno metodą działań piśmiennych, jak i rachunkiem pamięciowym.

I jedną i drugą metodę pracy winien umieć wykorzystywać w zastosowaniu do każdego działania, przyczem jednak winien wiedzieć, że przy działaniach na liczbach większych wygodniej jest posługiwać się metodą piśmienną, która nie wymaga zbytniego obarczania pamięci koniecznością zapamiętywania dość dużych liczb, w działaniach natomiast na liczbach mniejszych nie tylko lepiej jest, lecz jest koniecznem posługiwanie się niemal że wyłącznie rachunkiem pamięciowym. Następujący przykład zilustruje to: Mam kupić w księgarni 10 ołówków po 8 groszy, 5 zeszytów po 10 groszy, 2 obsadki po 15 groszy; dałem przy kasie 10 złotych; ile mam otrzymać reszty? Zadanie powyższe, które przedstawia się jako: $1000 - (10 . 8 + 5 . 10 + 2 . 15) = x$, musi być wykonywane etapami, przyczem najpierw trzeba wykonać działania, zaznaczone w nawiasie, by potem sumę trzech iloczynów odjąć od 1000. Tok postępowania następujący:

I etap: $10 \times 8 = 80$
$5 \times 10 = 50$
$2 \times 15 = 30$

II etap: $80 + 50 + 30 = 160.$
III etap: $1000 - 160 = 840.$

Wydaje nam się rzeczą konieczną, by dziecko wykonywało jeśli nie wszystkie trzy etapy, to przynajmniej dwa pierwsze tylko zapomocą metody pamięciowej, notując jedynie rezultaty działań, w pamięci wykonywanych, na papierze. I tylko wtedy, kiedy rachunek pamięciowy będzie na każdej lekcji, do każdego zadania wykorzystywany, jako podstawowa forma pracy, dziecko przedewszystkiem nie przejdzie do metod piśmiennych przedwcześnie, a po drugie — widząc i rozumiejąc praktyczność jego stosowania, będzie nim się chętnie i we właściwych sytuacjach posługiwało. Trzeba mieć na uwadze, że właśnie materjał programowy kl. III daje mało konieczności stosowania metod pi-

śmiennych, bo zakres liczbowy nie przekracza możliwości zapamiętywania liczb i wyników działań; jeśli jednak już w klasie tej metody piśmienne występują, to należy wykorzystać to jako sposobność do wyrobienia w dziecku zrozumienia konieczności posługiwania się i jedną metodą i drugą w miarę potrzeby.

Na marginesie rachunku pamięciowego trzeba jeszcze zaznaczyć, iż liczby, na których dziecko ma wykonać pamięciowo pewne działanie, muszą być dziecku podane w takiej formie, by dziecko istotnie je sobie zapamiętało. Jeśli polecam dziecku wyliczyć: 38 + 26, to przecież jasnem jest, że dziecko musi oba składniki dobrze uchwycić, gdyż w innym wypadku nie może być mowy o wykonaniu działania. Zachodzi pytanie, jak dziecku podać te liczby, by je zapamiętało: czy wystarczy powiedzieć, czy trzeba kazać jeszcze powtórzyć, czy też prócz tego zapisać? Przeważna ilość dzieci nie posiada pamięci słuchowej w takim stopniu, by raz usłyszaną liczbę dobrze zapamiętała — zwłaszcza wtedy, kiedy umysł pracuje nad wykonaniem działania względnie jest na tę pracę nastawiony. Uważamy, że znacznem ułatwieniem będzie napisać te dwie liczby na tablicy: wykonując działanie, dziecko będzie miało te liczby przed oczyma, będzie mogło na nich zatrzymać się, jak na pewnych punktach oparcia, a przecież wiemy, jak takie oparcie się o coś znanego jest potrzebne wtedy, kiedy jesteśmy w momencie natężenia umysłu. I uważamy następnie, że znacznie lepiej jest te liczby napisać, aniżeli dążyć do tego, by dziecko je zapamiętało, przez polecenie mu powtórzenia tych liczb. Dziecko w momencie, kiedy usłyszało liczby, jest już nastawione na działanie arytmetyczne: kazać mu powtórzyć liczby, to znaczy proces myślowy wstrzymać, skierować uwagę na punkt wyjścia, by za chwilę znowu pracę tę rozpocząć. A przytem korzyści z tego powtarzania są nikłe, bo dziecko może nawet kilka razy powtórzyć, co jednak nie dowodzi, że liczby zapamiętało. Zdarza się nawet, że powtarzając te liczby kilkakrotnie cały wysiłek skie-

rowany zostaje na zapamiętanie liczb, a na pracę, potrzebną przy wykonywaniu działania, nie pozostaje nic — względnie niewiele. Słowem, należy uważać, że trzeba dziecku podać liczby, na których ma być wykonane działanie, tak, by z zapamiętaniem ich nie miało trudności; uważamy, że najlepszą do tego drogą będzie napisanie tych liczb na tablicy. Oczywiście, napisze na tablicy nauczyciel, który uczyni to lepiej i szybciej, nie zaś dziecko.

Z tem się wiąże sprawa powtarzania zadań, danych do rozwiązania. Nauczyciel dyktuje jakieś zadanie „z treścią": dzieci słuchają; przy końcu nauczyciel podaje zawarte w zadaniu pytanie. Zanim jednak zadanie zostało zakończone (do końca podyktowane), już niektórzy uczniowie rzucają odpowiedzi. Nauczyciel jednak uważa, że należy zadanie jeszcze powtórzyć, by treść jego była przez wszystkich uchwycona; lecz czem jest to powtarzanie dla ucznia, który już ma odpowiedź gotową? Niewątpliwie, zdarzy się, że w klasie znajduje się jeden czy też kilku uczniów, którzy wykonują wszystkie zadania szybciej, aniżeli reszta klasy; ileż jest jednak wypadków, że powtarzanie zadania ma miejsce nawet wtedy, kiedy prawie cała klasa ma już odpowiedź gotową? Jeśli sprawę tę poruszamy, to po to, by wskazać na jedną rzecz, która w znacznym stopniu wpływa na takie szablonowe postępowanie. Otóż, co to znaczy: „treść zadania ma być przez ucznia należycie uchwycona"? kiedy ta treść i w zależności od czego będzie uchwycona dobrze? Spróbujmy tę sprawę zanalizować.

W zadaniu arytmetycznem, które nauczyciel daje dzieciom do rozwiązania, znajdują się dwa elementy: 1. treść rzeczowa zadania, 2. dane liczbowe. W zadaniu, przytoczonem powyżej (str. 122), treścią rzeczową będą ołówki, zeszyty, obsadki; danemi liczbowemi — 10 zł, 10 × 8 gr, 5 × 10 gr, 2 × 15 gr. Ażeby zadanie było dobrze rozwiązane, dziecko powinno zapamiętać i treść rzeczową i dane liczbowe. Ostatecznie, treść rzeczowa jest z punktu widzenia zadania i dobrego wyniku mniej ważna,

boć właściwie może być rzeczą obojętną, czy zadanie było na ołówki, zeszyty, obsadki, czy też na gumki, pióra i bibułkę kolorową. Ponieważ jednak celem pracy na lekcjach arytmetyki nie jest tylko opanowanie techniki wykonywania działań arytmetycznych, lecz również — i to w stopniu niemniejszym — zastosowanie tej umiejętności w życiu codziennem, przeto należy uważać, że zarówno treść rzeczowa, jak i dane liczbowe winny być dobrze znane i rozumiane. Chcąc, by dziecko te elementy zapamiętało, trzeba je podać w sposób odpowiedni. Jeśli idzie o dane liczbowe, to nic prostszego, jak napisać je na tablicy, tak, jak to czyniliśmy przy zadaniu, któreśmy podawali do wyliczenia w pamięci; a więc piszemy na tablicy:

10 zł 10 8 5 10 2 15;

da nam to pewność, że dziecko nie zapomni, ile było poszczególnych rzeczy i po ile były płacone. Nie będzie to znowuż zbytniem ułatwieniem mu pracy, bo przy poszczególnych liczbach nie podajemy, jakie działania mają być na nich wykonane, uważając, że tę część pracy wykona samo dziecko, wstawiając w pamięci pomiędzy np. liczby 10 i 8 znak „×“, mający oznaczać, że liczby te trzeba pomnożyć. Jesteśmy zdania, że po takiem podaniu tych danych liczbowych dziecku, nie zajdzie potrzeba powtarzania całego zadania — celem sprawdzenia, czy dziecko zadanie uchwyciło. Lecz pozostaje jeszcze treść rzeczowa: jak z nią postąpić? Jeśli treść ta jest organiczną częścią tematu rzeczowego, opracowywanego na lekcjach wszystkich przedmiotów, inaczej mówiąc, jeśli została zaczerpnięta z ośrodkowego tematu rzeczowego, to niewątpliwie znajduje się w sferze zainteresowań dziecka i nie tak łatwo z głowy dziecka ucieknie. Lecz — jak wiemy — w klasie III nie zawsze treść zadań arytmetycznych da się dostosować do ośrodkowych tematów rzeczowych. Tutaj już arytmetyka jako przedmiot nauki szkolnej ma pewne swoje własne cele i potrzeby, które muszą być przez nauczyciela respektowane niezależnie od cało-

kształtu pracy dydaktycznej, skutkiem czego treść rzeczowa zadań nieraz będzie odbiegała od tematów rzeczowych, opracowywanych na lekcjach innych przedmiotów. W każdym jednak razie treść rzeczowa zadań winna być wzięta ze sfery zainteresowań dziecka: dziecko winno widzieć i wiedzieć, że zadanie to jest naprawdę często w życiu spotykaną sytuacją, którą trzeba rozwiązać. Bo jeśli mu się mówi o dwóch podróżnych, z których jeden idzie z miasta A, a drugi z miasta B, to nic dziwnego, że tę treść trzeba kilka razy powtórzyć, aż ją dziecko zapamięta; a może nietyle zapamięta, ile zmusi siebie do pogodzenia się z faktem, że takie zadanie warto rozwiązywać. Lecz jeśli w zadaniu występuje treść, której istotę i celowość dziecko uznaje, to sądzimy, że niewielkiego wysiłku trzeba, by dziecko tę treść zapamiętało. Streszczając się, podkreślamy, że sposób powtarzania zadania, które ma być opracowane, należy zastąpić innemi sposobami, które w rezultacie dadzą to, o co idzie: by dziecko znało treść i dane liczbowe, by nie wykonywało zadania w próżni.

Od tego należy odróżnić analizowanie zadań, podanych do opracowania. Zadanie jednodziałaniowe nie wymaga tego: wystarczy tam, jeśli uczeń zdaje sobie sprawę, jakie działanie należy zastosować, by zadanie było wykonane. Inaczej natomiast trzeba postąpić, kiedy w zadaniu muszą być zastosowane dwa lub więcej działań, każde w innym etapie pracy, lub nawet jedno działanie, lecz powtórzone kilka razy, na różnych liczbach i w różnych etapach pracy. Wtedy nie jest rzeczą obojętną, czy uczeń zdaje sobie sprawę z kolejności etapów pracy oraz z celowości zastosowania w poszczególnych etapach tych, a nie innych działań. Pomijamy tutaj zagadnienie, jaki tok postępowania należy w analizowaniu takich zadań zachować: czy syntetyczny, przy którym opracowujemy fragmenty zadania, a potem, niejako mechanicznie, złoży się z nich całość, czy też analityczny, polegający na tem, że traktujemy zadanie jako całość, analizujemy ją, wyodrębniamy fragmenty, któ-

re opracowujemy. W każdym razie uczeń musi przemyśleć całe zadanie, ażeby wiedział, jak się do pracy zabrać: od czego i jak ma pracę zacząć. Nauczyć go tego trzeba na lekcjach, których treścią będzie właśnie analizowanie takich typowych zadań. Lecz, kiedy uczniowie posiedli już metodę postępowania w tej dziedzinie, kiedy nauczyciel jest już przekonany, że uczeń doskonale sobie radzi w tem, to nie zachodzi potrzeba analizowania każdego zadania, które ma być rozwiązane. Jeśli więc nauczyciel daje zadanie, poczem prawie cała klasa przystępuje już do opracowywania go, nie czekając na dodatkowe wyjaśnienia, to niema najmniejszej racji zatrzymywać dzieci w tej pracy po to, by zadanie zanalizować. Inna rzecz, że w każdej klasie może się znaleźć kilkoro dzieci, którym trzeba pomóc: temi dziećmi trzeba się zająć osobno — chociażby np. wtedy, kiedy cała klasa wykonuje pewne zadania w formie zajęć cichych.

W każdej prawie klasie jest grupa dzieci, która znajduje się na poziomie wyższym lub niższym od reszty; trzeba zwrócić uwagę na konieczność dostosowania pracy dydaktycznej do tego właśnie faktu. Niema klasy, któraby wykazywała bezwzględnie jadnakowy poziom we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej: nawet klasy specjalnie dobrane wykazują znaczne różnice w poziomie poszczególnych uczniów. Szkoła tradycyjna starała się różnice, istniejące pomiędzy poziomem poszczególnych dzieci, niwelować; szkoła dzisiejsza nietylko nie ma tego na celu, lecz nawet uważa to za wielkie dobro w szkole i do tego dostosowuje pracę szkolną — dydaktyczną i wychowawczą. (Porównaj nowe systemy: Plan Jenajski, opracowanie: J. Mirski: „Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty", nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1932, i System Winnetki, oprac. C. Washburne: „Przystosowanie szkoły do dziecka (system Winnetki)", nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1934). Pomijając różne inne możliwości wykorzystania tego faktu, uważamy za konieczne podkreślić, że przedewszystkiem właśnie w nauczaniu arytmetyki należy uwzględnić różni-

ce w poziomie poszczególnych uczniów. Są uczniowie, dla których opracowywane przez resztę klasy zadania i przykłady rachunkowe nie przedstawiają żadnych trudności lub też przedstawiają tych trudności za mało, znacznie mniej, aniżeli innym uczniom. Ci uczniowie nudzą się na lekcjach, nie mając czem wypełnić czasu. Trzeba więc dawać tym uczniom inne zadania, aniżeli reszcie klasy: inne w rozumieniu jakości i ilości. Jeśli więc cała klasa ma opracować 5 przykładów na odejmowanie, uczniom zdolniejszym należy dać 7, 8 lub nawet więcej tych przykładów, by w rezultacie wypełnić im czas odpowiednio. Rzecz jasna, uczeń ten winien wiedzieć, że nie jest to dlań karą za to, iż jest zdolniejszy, a nawet nie wyróżnieniem: jest to poprostu danie mu możliwości wykazania jego uzdolnień. Bo przecież nie jest celem i zadaniem szkoły wychowywać miernoty, przez tłumienie w uczniach zdolniejszych ich uzdolnień, lecz przeciwnie, uzdolnienia te winny być wykorzystywane celem umożliwienia jednostce rozwoju pełnego. Biorąc rzecz praktycznie, jest to możliwe przedewszystkiem na lekcjach t. zw. nauki cichej, która winna mieć zastosowanie nietylko w szkołach o klasach połączonych, gdzie jest ona stosowana jako konieczność, lecz we wszystkich szkołach, a więc i tam, gdzie każda klasa uczy się pod kierunkiem innego nauczyciela. Lekcje nauki cichej są właśnie doskonałą sposobnością zastosowania różnego poziomu wymagań i przydzielenia różnym uczniom różnego materjału do opracowywania. A już chyba zbytecznem jest dodawać, że lekcje nauki cichej są jednocześnie daniem uczniowi sposobności do pracy samodzielnej, która na tych lekcjach przedewszystkiem może wystąpić.

Jeżeli już mowa o przydzielaniu zdolniejszym uczniom większej ilości i trudniejszego materjału do opracowania, to trzeba tę samą zasadę odnieść również do uczniów słabszych, którzy nie nadążają za ogólnym rozwojem i postępami klasy. Jeśli jednak przydział większy, ponad normę, nigdy nie zaszkodzi, to przydziały niżej normy mo-

gą spowodować, że uczeń słabszy nie opracuje materjału programowego w ciągu roku szkolnego. Są pewne systemy szkolne, które tę właśnie możliwość biorą za podstawę w organizowaniu pracy szkolnej (por. system daltoński, opracowanie: Helena Parkhurst: Wykształcenie według systemu daltońskiego, Warszawa, Nakład Książnicy-Atlasu), lecz systemy te zrywają zasadniczo z klasą jako podstawą ustroju szkolnego. W naszych warunkach organizacyjnych trudno jest o tem mówić, lecz nie znaczy to, byśmy mieli nie wykorzystywać doświadczenia innych pedagogów w dziedzinach i zagadnieniach, w których to się okaże możliwem. W odniesieniu do omawianego zagadnienia, trzeba stwierdzić, że nawet w naszych warunkach można wymagania, stawiane uczniom w związku z opracowywaniem materjału programowego, zindywidualizować. Trzeba sobie zgóry powiedzieć, że nie wszyscy uczniowie opracują materjał programowy w jednakowy sposób i z jednakowym stopniu: oczywiście, trzeba wiedzieć, jakie mianowicie różnice zachodzą pomiędzy poszczególnymi uczniami, jeśli idzie o ich poziom. Po stwierdzeniu tego trzeba ustalić pewne minimum, które zgodnie z wymaganiami programu każdy uczeń winien osiągnąć, minimum, ustalone na podstawie nietylko wymagań programu, ile też na podstawie możliwości najsłabszych uczni. Na tem tle następnie należy zbudować dalsze, wyższe poziomy: dla uczniów silniejszych, jeszcze silniejszych i wybitnych. W programie jednak każdego dalszego poziomu winny się znaleźć wymagania minimalne, by w ten sposób mieć pewność, że każdy uczeń, niezależnie od tego, który program opracowuje, osiągnął wyniki, przez oficjalne programy zakreślone. Realizując wszystkie te programy, każdy z inną grupą dzieci, trzeba pamiętać, że na niektórych lekcjach (nauki głośnej) wszystkie dzieci muszą opracowywać te same zagadnienia i zadania, na innych natomiast (lekcje nauki cichej) każda grupa względnie każdy uczeń opracowuje swój program.

Rzecz jasna, im większe nastąpiło zindywidualizowanie, tem więcej musi być lekcyj nauki cichej.

Pozostaje pytanie, na jakim materjale oprzeć należyte *przerobienie materjału programowego: na materjale zadaniowym*, czy też na przykładach liczbowych bez treści. W tej kwestji znajdujemy cenną wskazówkę w programie na str. 346: „Dzieci interesują się działaniami dla samego procesu rachowania; jeśli struktura zadania nie wzbudza w dzieciach zainteresowania, starają się one co rychlej odrzucić treść słowną, by przystąpić do obliczeń". Z tego wynika, że należy od czasu do czasu pozwolić dzieciom na rozwiązywanie przykładów bez treści, a przedewszystkiem wtedy, kiedy nauczyciel nie rozporządza zadaniami z treścią słowną, któraby dzieci w odpowiednim stopniu zainteresowała. Nie należy jednak rozumieć tego w ten sposób, że powyższa wskazówka upoważnia nauczyciela do prowadzenia wszystkich działań arytmetycznych wyłącznie na przykładach bez treści. Trzeba bowiem pamiętać, że jest to klasa III, a więc dzieci w tym wieku, kiedy treść słowna jeszcze nie straciła swego znaczenia i właściwej jej roli. Należy więc postępować tak, by w pracy szkolnej nie stwarzać sytuacyj sztucznych; sztucznem np. będzie dorabianie bylejakiej treści do każdego przykładu rachunkowego, i wtedy lepiej z treści zrezygnować, pozostać zaś przy przykładzie bez treści słownej; lecz sztucznem też i niewłaściwem będzie odrzucanie tej treści lub niewykorzystanie jej w wypadkach, kiedy treść słowna może odegrać rolę pomostu, łączącego zainteresowania dziecka z pracą nad opanowaniem umiejętności i techniki wykonywania działań.

Trzeba też zwrócić uwagę na stopień trudności, występujący w zadaniach, które uczeń ma rozwiązać. Program wspomina o tem na str. 347, mówiąc: „...zbytnie upraszczanie materjału zadaniowego i ograniczanie go do t. zw. zadań „jednodziałaniowych" nie może dać uczniowi należytych korzyści, jakie zdobyć ma w szkole". Uważamy, że

wskazówka ta jest przez ogół nauczycieli-praktyków właściwie rozumiana i należycie doceniana.

Mówiąc o pomocach naukowych, program wyraźnie określa, co dziecko w kl. III winno posiadać. Należy tutaj wspomnieć przedewszystkiem o t. zw. wyprawce na nauki arytmetyki, potem zaś o podręczniku i zeszycie.

Ze wszystkich programów, program arytmetyki najsilniej podkreśla konieczność posiadania przez każde dziecko podręcznika, mówiąc na str. 343: „Nauczyciel winien nauczyć dzieci korzystania z podręcznika, aby umiały czerpać z książki wiadomości w przypadku opuszczenia lekcyj; co więcej, nauczyciel może niekiedy dawać polecenie przygotowania z podręcznika materjału do nowej lekcji". Ta ostatnia wskazówka jest zgodna z respektowaną w czasach obecnych tezą dydaktyczną, że podręcznik winien odgrywać w nauczaniu o wiele poważniejszą rolę, niż dotychczas: winien być w niektórych klasach nawet podstawą w zdobywaniu przez ucznia wiadomości. Zachodzi pytanie, czy i w jakim zakresie jest to możliwe w nauce arytmetyki w klasie III.

Jeśli dziecko ma zdobyć umiejętność mnożenia piśmiennego, to umiejętności tej może się nauczyć bądź od starszych ludzi (w praktyce szkolnej od nauczyciela), bądź też z książki. Ten drugi sposób zdobywania umiejętności zależy od stopnia przygotowania danej jednostki oraz od sposobu opracowania podręcznika, z którego dziecko ma się samodzielnie uczyć. Zdobywanie umiejętności rachunkowych bez pomocy nauczyciela jest możliwe; jest to właściwie metoda samokształcenia się przeniesiona na grunt szkolny. Uważamy jednak tę formę pracy za bardziej możliwą na stopniu starszym, kiedy uczeń ma już opanowaną metodę uczenia się wogóle, a znacznie mniej na poziomie niższym. Poza tem zależy to w bardzo wielkim stopniu od sposobu opracowania podręcznika: jest bowiem rzeczą zupełnie zrozumiałą, że inaczej winien być pomyślany i opracowany podręcznik, który ma służyć dziecku wyłącznie do

utrwalania zdobytych od nauczyciela umiejętności, inaczej zaś podręcznik, z którego ma się dziecko — nawet pod kierunkiem nauczyciela — nauczyć sposobu np. mnożenia piśmiennego. Obecnie używane podręczniki nie zostały wprawdzie pomyślane specjalnie pod tym kątem widzenia; niemniej jednak nadają się do tego, by od czasu do czasu pewne tematy arytmetyczne zostały przez dziecko opracowane samodzielnie. Dla przykładu naprowadzę możliwy sposób opracowania tematu: Metoda odejmowania piśmiennego. Przebieg pracy dydaktycznej może być następ.: Nauczyciel zapowiada, że następne lekcje będą wypełnione tym tematem; wskazuje, że temat ten został opracowany w podręczniku (patrz podręcznik A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego: Arytmetyka, kl. III) na str. 108 i ew. 109. Poleca dzieciom przeczytać, co na tych stronicach jest napisane, i spróbować wykonać zawarte tam działania w sposób, w podręczniku podany. Następnie poleca jednemu z dzieci złożyć z pracy tej sprawozdanie. Celem tego ma być sprawdzenie, czy dzieci zrozumiały przeczytane, oraz, czy korzystając z zawartego w podręczniku przykładu i objaśnień, nauczyły się odejmować. Jeśli tak, to rzeczą nauczyciela będzie na kilku innych przykładach zdobytą umiejętność utrwalić. Jeśli zaś nie, będzie musiał lekcję poświęcić na opracowanie tematu. Prawdopodobnie jednak ani jedna ani druga możliwość nie zaistnieje w czystej formie: zawsze jednak znajdzie się jeden lub kilku uczniów, którzy dany temat na podstawie podręcznika opracują. Wtedy lekcja będzie o tyle urozmaicona, że uczniowie, którzy temat opracowali, złożą sprawozdania w takiej formie, by się reszta klasy od nich nauczyła.

Rzecz ta wymaga jeszcze dodatkowych wyjaśnień. Powyżej został podany przebieg pracy dydaktycznej, nie zaś przebieg jednostki lekcyjnej. Jeżeli uczniowie są już z tym sposobem pracy obeznani, to można opracowania tematu na podstawie podręcznika potraktować jako pracę domową, jeśli zaś uczniowie takich lekcyj mieli niewiele,

trzeba to potraktować jako pracę szkolną. W pierwszym wypadku przebieg jednostek lekcyjnych będzie następujący

I-sza lekcja: pod koniec lekcji poinformowanie dzieci o następnym temacie pracy, zadanie pracy domowej, objaśnienia;

praca domowa: opracowanie tematu (odejmowanie metodą piśmienną) z podręcznika str. 108-109;

druga lekcja: sprawozdanie z pracy domowej, utrwalenie tematu i zastosowanie.

W drugim wypadku, kiedy dzieci nie mają jeszcze dostatecznej wprawy w wykorzystywaniu do tych celów podręcznika, wszystkie te trzy etapy pracy muszą wystąpić na jednej lekcji, tworząc w ten sposób przebieg danej jednostki lekcyjnej. Drugi etap, przedstawiony poprzednio jako praca domowa, wystąpi na tej lekcji jako praca samodzielna uczniów; nauczyciel da uczniom odpowiednią ilość czasu na opracowanie tematu z podręcznika, sam zaś zajmie się pomaganiem tym uczniom, którzy technikę pracy samodzielnej mają opanowaną w stopniu niewystarczającym. (Patrz przykłady lekcyj na str. 242 - 244).

W każdym razie twierdzimy, że w opracowaniu tematów arytmetycznych dzieci winny umieć posługiwać się podręcznikiem. Nie jest to forma pracy dla klasy III typowa, niemniej jednak winna być od czasu do czasu wykorzystywana, by w ten sposób dzieci do samodzielnej pracy, w starszych klasach częściej stosowanej, zaprawiać.

Wiąże się z tem ściśle zagadnienie pracy domowej ucznia w zakresie arytmetyki. Program powiada wyraźnie na str. 344, że zadawanie prac domowych rozpoczyna się już w klasie II, wobec czego w kl. III jest to już tylko kontynuowaniem znanej dzieciom formy pracy. Należy jednak mieć na uwadze, że niewszystkie tematy nadają się do samodzielnego przez dziecko opracowywania: ponieważ zaś praca domowa jest zasadniczo pracą, wykonywaną bez pomocy nauczyciela i osób starszych, przeto w dobieraniu tematów prac domowych należy zachować ostrożność.

Mówiąc o wypracowaniach piśmiennych, podkreśla program, że każdy uczeń winien posiadać osobny zeszyt do nauki arytmetyki. Zeszyty te winny być przez nauczyciela sprawdzane w tem znaczeniu, że nauczyciel winien być poinformowany o tem, czy uczniowie zadane do domu prace wykonują, oraz jak je wykonują. Czy wykonują — sprawdzić łatwo na początku każdej lekcji; jak natomiast wykonują, trudniej jest sprawdzić. W nauczaniu jednak arytmetyki, jeśli idzie o sprawdzenie wyniku rozwiązanych w domu zadań, sprawa ta zbytnich trudności nie przedstawia: wystarczy polecić jednemu uczniowi odczytanie wyniku, innym zaś uważne przysłuchiwanie się temu i sprawdzanie w swych zeszytach. Znacznie trudniej jest sprawdzić, jaką drogą uczeń doszedł do danego wyniku: w tym celu trzebaby było z każdym uczniem całe zadanie przerobić, co jest niemożliwem w odniesieniu do całej klasy. Wystarczy więc od czasu do czasu zabierać zeszyty uczniów do przejrzenia — partjami po 5 — 10 zeszytów.

Do nauki arytmetyki można używać w szkołach (kl. III) nast. podręczników:

A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego: Arytmetyka, kl. III

T. Sierzputowskiego i S. Klebanowskiego: Rachunki, dla kl. III,

J. Wojtowiczowej i Wł. Wojtowicza: Arytmetyka, dla kl. III.

W części szczegółowej niniejszego przewodnika opieramy się zasadniczo na podręczniku Rusieckiego i Zarzeckiego, jako najwięcej używanym. Inne podręczniki uwzględniamy w miarę możności i zachodzącej potrzeby.

W związku z podręcznikami nie od rzeczy będzie przypomnieć uwagę, zawartą na str. 348: „Ze względu na potrzebę dostosowania nauczania szkolnego do warunków środowiska, podręcznik nie może być jedynem źródłem zadań; nauczyciel winien czerpać je również z innych źródeł lub własnych pomysłów; w zadaniach tych będzie okazja

do uwzględnienia stosunków lokalnych i regjonalnych oraz aktualnych zainteresowań uczniów. Dzieci mogą być powołane do współudziału w podawaniu materjału do zadań".

Kończąc na tem nasze uwagi o nauczaniu arytmetyki w klasie III, podajemy niektóre dzieła z zakresu dydaktyki i metodyki przedmiotu. Poza tak fundamentalną pracą, jak A. Zarzeckiego: Nauczanie matematyki początkowej, t. I-III, wyd. Książnicy-Atlas, powinien nauczyciel znać następujące dzieła:

E. Dudkówna i Strzelecka: Jak realizować nowy program matematyki, cz. I i II, nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1934; znajdzie tam Czytelnik cenne wskazówki, dotyczące stosowania testów w nauce arytmetyki oraz ćwiczeń samodzielnych ucznia;

J. Hellman: Ogólne uwagi metodyczne o nauczaniu początkowem rachunków, Książka Polska, Warszawa, 1920

S. Neapolitański: Dydaktyka matematyki, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1929,

C. Washburne: Przystosowanie szkoły do dziecka (System Winnetki), nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1934. W tej pracy znajdzie Czytelnik bardzo ciekawe i oryginalne sposoby nauczania dzieci tabliczki mnożenia i innych działów arytmetyki; wogóle praca nadzwyczaj ciekawa i godna polecenia uwadze polskiego Czytelnika.

RYSUNEK.

Program nauki rysunku w klasie III przewiduje dwa działy pracy: rysunek z wyobraźni i rysunek poobserwacyjny (z pamięci a także z pokazu). Jest więc program nauki tego przedmiotu bardziej podobny do programu dla klasy II, aniżeli do programu dla klasy IV; na pierwszy bowiem plan w programie wysuwa się nie rysunek poobserwacyjny, jak to jest w klasie IV, lecz rysunek z wyobraźni, a więc tak, jak jest w programie klasy II. Z drugiej nato-

miast strony trzeba zwrócić uwagę, że w zakresie rysunku poobserwacyjnego program klasy II przewidywał tylko rysunek z pamięci, podczas gdy program klasy IV przewiduje rysunek z pamięci i z pokazu. Program klasy III zajmuje w tym wypadku stanowisko pośrednie, wprowadzając „rysunek z pamięci a także z pokazu". Jest więc budowa programu tego przedmiotu jeszcze jednym dowodem, że klasę trzecią należy uważać za klasę pośrednią między klasami niższemi a klasami starszemi. Oba działy rysunku winny być traktowane w klasie III w ten sposób, by na rysunek z wyobraźni i rysunek poobserwacyjny przeznaczono jednakową ilość czasu w ciągu roku szkolnego.

Rysunek z wyobraźni, który przeważał w pracy dziecka w klasach I i II, zajmuje również w klasie III poważne miejsce. W zakres tego rysunku wchodzi ilustrowanie odpowiednich scen z życia dziecka i otoczenia, a prócz tego ilustrowanie zajmujących opowiadań, opisów, podań, legend. Pod tym względem materjał nauczania w klasie III nie został w stosunku do klasy II zwiększony. Należy uważać, że dziecko winno mieć możliwie najwięcej sposobności — w ramach czasu, przewidzianego przez programy — do wypowiadania się zapomocą rysunku. Dziecko 9-10-letnie znajduje jeszcze w dalszym ciągu dużo przyjemności i zadowolenia w rysowaniu twórczem. Wyraża w ten sposób to, co o danym temacie wie, jak ten temat pojmuje. Mając do dyspozycji wogóle małą skalę dostępnych mu form wyrażania się, z których to form rysowanie jest może — obok mówienia — najlepiej opanowaną, wykorzystuje wszystkie te formy, a wśród nich bardzo często i bardzo chętnie rysunek. Dziecko normalne i normalnie prowadzone nie ogranicza się do rysowania tylko w szkole: chętnie rysuje też poza lekcjami w szkole, znajdując właśnie w rysunku nieraz znacznie więcej możliwości wypowiedzenia się, aniżeli nawet słowem, które innym w pracy może przeszkadzać.

Z tego wypływają wyraźne wskazówki dla nauczycie-

la. Powinien on przedewszystkiem dziecko do rysowania jak najczęściej pobudzać i zachęcać. Pobudzać — przez możliwie częste stwarzanie dziecku możliwości wypowiadania się zapomocą rysunku; zachęcać — przez życzliwy stosunek do pracy dziecka, pracy bardzo często prymitywnej i małowartościowej z punktu widzenia techniki rysunkowej. Dlatego też nie należy ograniczać możliwości dziecka wypowiadania się rysunkiem jedynie do lekcyj rysunku: należy polecać dzieciom często rysować również na innych lekcjach, jak np. na lekcjach języka polskiego, geografji i t. d. Postępując tak, będziemy w zgodzie z programami innych przedmiotów, które przewidują rysunek dziecka jako formę pracy pomocniczą w opracowywaniu tematów, jak np. w języku polskim, w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem — należy ilustrować nadające się do tego czytanki, opowiadania, wiersze np. rysunkami (str. 50) i t. d. Takie postępowanie nauczyciela umożliwi dziecku lepsze opracowywanie tematów, przez inne przedmioty dostarczonych, opanowanie techniki rysunku, a poza tem sprawi dziecku dużo przyjemności i zadowolenia, które w pracy szkolnej nie miną bez śladu.

Rysunek z wyobraźni, wykonany przez dziecko, winien być przez nauczyciela zawsze życzliwie przyjęty i oceniony. Nauczyciel nie może wymagać od dziecka, by w rysunku tym stosowało poprawną technikę rysunkową, bo dziecko takiej techniki jeszcze nie posiada. Byłoby to podobne do wymagania, stawianego dziecku 3-letniemu a czasem i starszemu, by się zawsze poprawnie wysławiało, poprawnie — w rozumieniu człowieka dorosłego-inteligentnego: w ten sposób odebralibyśmy dziecku wogóle możność wysławiania się. Trzeba więc na rysunek dziecka z wyobraźni patrzeć nie pod kątem widzenia zastosowanej w nim techniki, lecz i jedynie pod kątem ujęcia tematu, wypowiedzenia się w zakresie narysowanego tematu (patrz program str. 374). Nie znaczy to, byśmy mieli dziecku nie zwracać wcale uwagi na pewne dostrzeżone w tym rysunku uster-

ki. Jeśli np. dziecko 9-letnie narysuje w temacie dowolnym dziewczynkę, która nie ma rąk, to nauczyciel niewątpliwie powinien zwrócić dziecku na to uwagę. Jest bowiem możliwem, że dziecko nie zdaje sobie sprawy z usterki, która jest nietyle usterką z punktu widzenia rysunku, ile dowodem anormalności dziecka; lecz jest też druga możliwość, że dziecko zbytnio się śpieszyło i nie zauważyło usterki, jeśli mu się natomiast zwróci uwagę, niewątpliwie usterkę usunie. Należy więc często zwracać dzieciom uwagę na wykonanie rysunku: niech dziecko porównuje swój rysunek z tem, co chciało wyrazić, niech samo dostrzega szczegóły, które można było wyrazić inaczej, słowem—niech się uczy własną pracę analizować i kontrolować. Wydaje się nam rzeczą zupełnie zrozumiałą, że wartość tego rodzaju pracy i tego rodzaju nawyków ma poważne znaczenie nietylko dla nauki rysunku, lecz i kształtowania się osobowości dziecka wogóle.

Poza tem należy mieć na uwadze, że rysunek twórczy dziecka jest najlepszą sposobnością zajrzenia w umysł i duszę dziecka: rysunkiem dziecko wypowiada, co o danym temacie wie, jakie są jego w związku z daną rzeczą czy zjawiskiem myśli i uczucia.

Rysunek z wyobraźni, jako rysunek ilustracyjny, daje dużo możliwości wykorzystania go zwłaszcza w nauczaniu, organizowanem na zasadzie koncentracji. Jest to przecież nauczanie, w którem tematy poszczególnych lekcyj wynikają z tematów ośrodkowych, a te znów są częścią otaczającej dziecko rzeczywistości. Dziecko wżywa się w tę rzeczywistość, odczuwa ją całem swem istnieniem i przy każdej nadarzającej się sposobności w tej rzeczywistości się wypowiada. I im ta rzeczywistość jest dziecku bliższą, im barwniej ją dziecko widzi i odczuwa, tem chętniej się wypowiada, a przez to tem lepiej opanowuje technikę wyrażania się zapomocą rysunku.

A jednak samo rysowanie różnych tematów rysunkowych z wyobraźni nie jest dostateczną rękojmią opanowa-

nia przez dziecko techniki rysowania. Jest ten dział rysunku najważniejszą i podstawową dziedziną pracy w zakresie osiągnięcia celów programowych rysunku jako przedmiotu, lecz nie jedyną: na zmianę musi zczasem wystąpić również rysunek poobserwacyjny, jako forma pracy bardziej systematycznej i planowej. Im mniejsze jest dziecko, tem więcej rysuje *dlatego,* że chce się wyrazić zapomocą tej formy ekspresji, im zaś starsze, tem więcej pracuje *w tym celu,* by technikę rysunku opanować.

W klasie III przeważa w zakresie rysunku poobserwacyjnego rysunek z pamięci, obok którego dopiero stopniowo wyrasta rysunek z pokazu. Oba te rysunki mają to wspólne, że polegają na rysowaniu rzeczy i zjawisk rzeczywistych, a nie stworzonych przez wyobraźnię, i w kształtach rzeczywistych, nie zaś takich, jakiemi je widzi dziecko. Opierają się więc one na umiejętnej obserwacji, która może być bądź kierowana przez nauczyciela, bądź też samodzielna. Odtwarzanie zaś obserwowanych rzeczy i zjawisk w rysunku może być stosowane bądź bezpośrednio po zaobserwowaniu cech i kształtów, kiedy nazywamy to rysunkiem z pokazu, bądź też opierać się może na zapamiętaniu zaobserwowanego przez czas dłuższy, kiedy mówimy o rysunku z pamięci. Rzecz jasna, rysunek z pamięci jest nieco bliższy rysunkowi z wyobraźni, gdyż rzecz, widziana dawniej, została wciągnięta w świadomość, przyswojona przez nią; reprodukując ją, dziecko jednak dodaje do rysunku cośkolwiek swojego własnego. Ale też dlatego rysunek z pamięci w mniejszym stopniu przyczynia się do systematycznego opanowywania techniki rysunkowej, aniżeli rysunek z pokazu.

Program podaje orjentacyjne tematy rysunku z pokazu a także z pamięci. Są one również ściśle związane z tematami prac na lekcjach innych przedmiotów, aczkolwiek w nich idzie już nie o wspomaganie innych przedmiotów, lecz o osiąganie celów rysunkowych. Cele te są w porównaniu z programem klasy II większe, a wyrażają się one w do-

kładniejszem ujmowaniu rysowanego przedmiotu, rozróżnianiu na rysowanych przedmiotach kierunku ukośnego (prócz poznanych już pionowego i poziomego) oraz form: prostokąta, kwadratu, trójkąta i koła i zastosowaniu tych form przy rysowaniu odpowiednio dobranych przedmiotów. Zwiększa się też zakres wymagań w dziale rozróżniania i nazywania barw, a wkońcu występują inne t. zw. techniki rysunkowe.

Inne też musi być ustosunkowanie się nauczyciela wobec wykonanych przez uczniów rysunków z pamięci i z pokazu. O ile przy rysunkach z wyobraźni chodziło głównie o bogactwo wyrażonych szczegółów, o tyle przy rysunkach poobserwacyjnych idzie już przedewszystkiem o odtworzenie tych szczegółów takie, by rysowany przedmiot był możliwie najbardziej zbliżony do przedmiotu w rzeczywistości. Musi więc już nauczyciel poprawiać te rysunki. Sposoby poprawiania zostały podane przez program na str. 380; niema tam mowy o właściwem poprawianiu wykonanego przez ucznia rysunku, lecz mówi się o powtórzeniu obserwacji i doprowadzeniu ucznia do tego, by sam zauważone usterki uwzględnił i usunął.

Przebieg lekcji, jako jednostki pracy dydaktycznej, inny będzie przy rysowaniu z wyobraźni, inny nieco przy rysowaniu z pamięci i z pokazu. Głównym momentem lekcji przy nauce rysunku z wyobraźni musi być wprowadzenie dziecka w temat wykonywanej pracy, w zainteresowanie dziecka tematem, by dziecko mogło w stopniu możliwie największym pobudzić do czynności twórczą wyobraźnię; moment natomiast samego odtwarzania tematu jest niejako drugorzędnym. W rysunku poobserwacyjnym również musimy uwzględnić wprowadzenie dziecka w temat pracy, inaczej bowiem sama praca mogłaby być dla dziecka małozrozumiała i nieciekawa. Główny jednak moment tego rodzaju lekcji — to samo odtwarzanie rysunku, poprzedzone odpowiedniem omówieniem zasadniczych rzeczy: kształtu rysowanego przedmiotu, głównych części, ich rozmieszcze-

nia oraz różnic wielkości poszczególnych części. Niezależnie od tego istotą pracy kilku lekcyj będzie przyzwyczajenie dzieci do właściwego korzystania i posługiwania się nowemi technikami, których dziecko dotychczas nie używało: farbami i pędzlami; rzecz jasna, tematy tych lekcyj rysunków muszą być odpowiednio łatwiejsze.

Na zakończenie tych uwag o nauczaniu rysunku pragnęlibyśmy podkreślić konieczność takiego zorganizowania pracy w tym przedmiocie, by dziecko przestało patrzeć na naukę rysunku jak na pracę drugo- czy trzeciorzędną w porównaniu np. z pracą w zakresie języka polskiego. Ustosunkowanie się dzieci do danego przedmiotu zależy w znacznej mierze od ustosunkowania się do tego przedmiotu nauczyciela; ponieważ coraz częściej stosuje się w szkole powszechnej zasadę, że w klasach niższych, a między niemi i w klasie III, wszystkie przedmioty nauki szkolnej winny być nauczane przez jednego nauczyciela, przeto nieraz zdarzyć się może, że rysunków uczy nauczyciel, który w tej dziedzinie jest do pracy zawodowej nauczycielskiej mało przygotowany. Można dyskutować na temat, co jest lepsze: czy jeśli uczy jeden nauczyciel wszystkich przedmiotów, aczkolwiek niektórych przedmiotów nie ma dobrze opanowanych, czy też — jeśli każdego przedmiotu grupy t. zw. artystyczno-technicznej uczy nauczyciel specjalista, wobec czego w klasie III będzie pracowało z dziećmi kilku nauczycieli. Wstrzymując się od wypowiadania i argumentowania naszego w tej sprawie stanowiska, uważamy, że każdego nauczyciela obowiązuje pewna znajomość wszystkich przedmiotów nauki szkolnej, odpowiadających poszczególnym dziedzinom wiedzy ludzkiej i sprawności. Tak, jak trudno sobie wyobrazić nauczyciela, któryby nie miał opanowanego języka ojczystego w zakresie, koniecznym dla człowieka średnio wykształconego, tak też trudno sobie wyobrazić nauczyciela, któryby nie miał opanowanego rysunku w zakresie takim, w jakim jest potrzebne, by nauczanie tego przedmiotu na poziomie klasy III postawić należycie. Bo trzeba

pamiętać, że zajęcia techniczne przeplatają zgodnie z intencjami programu całokształt pracy dydaktycznej dziecka klasy III; jak już mieliśmy sposobność cytować, program np. języka polskiego poleca ilustrowanie zapomocą rysunku na lekcjach języka różnych tematów, tak samo, jak poleca też ilustrowanie tych tematów śpiewem, wycinankami, ulepiankami i t. d. Jest więc rzeczą jasną, że nauczyciel musi z jednej strony znać tę formę wyrażania przez dziecko myśli i uczuć, z drugiej zaś — doceniać ważność tej formy.

Poza przestudjowaniem programu rysunków i uwag, odnoszących się do nauki tego przedmiotu (str. 367-384) radzimy nauczycielowi przestudjować nast. dzieła, traktujące o nauczaniu rysunku w szkole powszechnej.

N. Bobieńska: Pierwsze lata nauczania rysunku w szkole powszechnej, W-wa, Książnica-Atlas, 1930,

N. Bobieńska: Ćwiczenia w rysunku przestrzennym, Nasza Księgarnia, 1931,

J. St. Chudzikowski: Wzory planów szczegółowych nauki rysunków wraz z metodycznemi wskazówkami, Lwów, Księgarnia Naukowa, 1928,

W. Lam: Podstawy wiedzy rysunkowej, Poznań, Fiszer i Majewski, 1928, poza tem zaś dla osób, które chciałyby przedmiot gruntowniej przestudjować:

Policht i Leńczyk: Nauka rysunków w szkole powszechnej,

Kryciński: Nauczanie rysunków.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE.

Materjał nauczania tego przedmiotu składa się z trzech rodzajów zajęć:

1. zajęć z zakresu kultury życia codziennego,
2. zajęć rękodzielniczych,
3. innych zajęć.

Wskazówki programowe, zamieszczone na str. 385-415, oraz uwagi do materjału nauczania w każdej klasie wyczerpują przedmiot niemal że całkowicie. Wobec tego uwagi niniejsze będą nietyle uzupełnieniem wskazówek programowych, ile podkreśleniem niektórych miejsc w tych wskazówkach.

W klasie III, jako klasie młodszej, przeważają jeszcze zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Przeważają nie w tem znaczeniu, że należy na ten dział zajęć poświęcać większą ilość godzin nauczania, aniżeli na inne działy zajęć, lecz w tem znaczeniu, że winny one być w klasie III zajęciami podstawowemi. Należy pamiętać, że celem i zadaniem tego rodzaju zajęć jest wytworzenie w dzieciach różnego rodzaju nawyków. Czas, do wytwarzania nawyków najwłaściwszy, to wiek do lat 10-11; potem już jest z nawykami znacznie trudniej. Dlatego też program nauki zajęć praktycznych, jako przedmiotu, przewiduje ten dział zajęć w klasach niższych — jako zajęcia, postawione na planie pierwszym; w klasie V przewiduje też jeszcze ten dział, lecz jako dział — postawiony na planie dalszym; w klasach natomiast VI i VII wogóle tego działu zajęć nie wyróżnia. Dowodzi to, że intencją programu jest takie postawienie tego działu zajęć w klasie III, by dzieci istotnie potrzebne nawyki w sobie wytworzyły i utrwaliły.

W tej dziedzinie program nie wnosi do klasy III wiele więcej materjału naukowego w porównaniu z klasą II. Poza utrwalaniem nawyków, zdobytych przez dziecko w klasie II, wprowadza program zaledwie parę czynności, które nie zajmą dzieciom wiele czasu; resztę więc czasu poświęcić trzeba na to właśnie „utrwalanie nawyków".

Należy jednak w tej sprawie mieć na uwadze, że nie w każdej szkole, nie w każdej miejscowości ten materjał programowy, owo „utrwalanie nawyków", może znaleźć jednakowy wyraz i zastosowanie. Jest rzeczą jasną, że wytworzenie nawyków u dzieci, pochodzących ze środowiska miejskiego — kulturalnego mniej przyczyni nauczycielowi

trudu i kłopotów, aniżeli u dzieci, które pochodzą ze środowiska wiejskiego — małokulturalnego. Wynika z tego, że i poziom kulturalny klasy, będący właściwym wynikiem pracy nauczyciela i dzieci w klasach poprzednich, w różnych szkołach będzie różny: inny w szkołach, do których uczęszczają dzieci, w większości pochodzące z rodzin kulturalnych, inny natomiast w szkołach, do których uczęszczają dzieci, które w domu nigdy nie widziały takich rzeczy, jak szczoteczka do czyszczenia zębów i t. d. W zależności od tego należy pojmować pracę w dziedzinie zajęć z zakresu kultury życia codziennego w różnych szkołach; w niektórych praca ta w klasie III ograniczy się istotnie do utrwalania nawyków, w niektórych natomiast nauczyciel musi wiele rzeczy, które powinny być opracowane już w klasie I i II, traktować jako materjał nowy, wymagający nie utrwalania, lecz opracowania.

Jednym z najpoważniejszych celów nauki zajęć praktycznych jako przedmiotu, a w szczególności zajęć z zakresu kultury życia codziennego, jest podniesienie poziomu kultury materjalnej danego środowiska. Szkoła winna w tym wypadku odegrać bardzo ważną i zaszczytną rolę szerzycielki nowych, nieznanych w danem środowisku form kulturalnych; formy te mogą szerzyć się jedynie za pośrednictwem dziatwy szkolnej. Od stopnia opanowania różnych form życia codziennego przez dziatwę szkolną w dużej mierze zależeć będzie poziom kulturalny danego środowiska za lat kilkanaście, a nawet za lat kilka. Nietylko bowiem dzieci będą formy te stosowały w życiu codziennem, kiedy dorosną, lecz już teraz, kiedy dzieci jeszcze uczęszczają do szkoły, nowe formy kulturalne są od dzieci przejmowane przez osoby starsze, co wpływa na powolny nieraz, lecz systematyczny zanik form dawnych, za małokulturalne uważanych.

Dlatego też należy zachować odpowiedni umiar w sposobie wprowadzania nowych form kulturalnych, zwłaszcza na wsi. Trzeba bowiem pamiętać, że wieś ma swą własną

kulturę: jest ona inna, aniżeli kultura miasta, lecz jest ona rodzima i własna, a przytem bogata. Ileż to pierwiastków naprawdę cennych przedostało się i przedostaje się ciągle z kultury wsi do miasta, nadając przez to kulturze miejskiej, ogólno-europejskiej, specyficzne zabarwienie rodzime, świadczące właśnie o charakterze tych miast, a jednocześnie o wielkiej sile żywotnej kultury ludu wiejskiego. Lecz z drugiej strony jest w kulturze wsi dużo form, które zwalczać należy, jako niezgodne z naszemi pojęciami o higjenie człowieka, jak np. jedzenie ze wspólnej misy, wycieranie twarzy wspólnym ręcznikiem i t. d. Te formy należy zastępować innemi, lepszemi, lecz nie można czynić tego w sposób niewłaściwy. Przyzwyczajenie — to wielkiej wagi rzecz; forma, którą dotychczas stosowały całe pokolenia, ma swą wyrobioną tradycję, i usunąć ją — to znaczy zwalczyć całą tradycję. Należy więc do wprowadzania nowych form podchodzić bardzo ostrożnie: nie zrażając nikogo i nie narzucając form nowych. Należy raczej przez częste stosowanie form nowych przez dzieci starsze dać możność dziecku młodszemu przyjrzenia się nowym formom i doprowadzić do tego, by dziecko z własnej inicjatywy poczęło je stosować.

Ze sprawą organizowania zajęć z zakresu kultury życia codziennego wiąże się ściśle sprawa poziomu materjalnego danego środowiska. Utarło się przekonanie, że w środowisku biednem nie można wprowadzać nowych form kulturalnych, jako z reguły wymagających większych wydatków pieniężnych. Rzeczą nauczyciela jest tak sprawą pokierować, by wykazać całą bezpodstawność takiego poglądu: że nawet ludzie niezamożni mogą stosować formy kulturalne właściwe, i odwrotnie. Inna rzecz, że niezamożność danego środowiska utrudnia nauczycielowi należyte postawienie zajęć z zakresu kultury przez to, iż szkoła taka nie dysponuje potrzebnemi narzędziami i materjałami, jak: mydło, ręczniki, szczotki i szczoteczki i t. d. Częste jest zjawisko, że w tych wypadkach nauczyciel wkłada wła-

sne pieniądze, byle tylko znaleźć wyjście z rozpaczliwej sytuacji, i kupuje za własne pieniądze: mydło, szczoteczki do rąk i t. p. Jesteśmy zasadniczo przeciwni temu, by nauczyciel ze swej szczupłej pensji utrzymywał szkołę; jeśli jednak uważa wydatkowanie własnych pieniędzy na potrzeby szkolne za nieuniknioną konieczność, to uważamy, że właśnie najwięcej korzyści przyniesie, zaopatrując ten dział narzędzi i materjałów. Zawsze bowiem łatwiej będzie wydobyć od rodziców pewne kwoty na np. zeszyty i książki dla niezamożnych uczniów, bo rodzice potrzebę podręcznika i zeszytu rozumieją, aniżeli na szczoteczkę do rąk, która w pojęciu większości wieśniaków jest luksusem.

W materjale nauczania, dotyczącym zajęć z zakresu kultury, mowa jest również o najprostszych czynnościach w razie skaleczenia się; w ścisłym związku z tem pozostaje sprawa apteczki szkolnej. Apteczka taka winna być w każdej szkole, a koszta jej utrzymania winna ponosić gmina. Uważamy za wskazane zauważyć, że każda szkoła powinna wykształcić kilkoro dzieci w dziedzinie niesienia pomocy tego rodzaju innym dzieciom, osobliwie młodszym; dlatego też nadzór nad apteczką można powierzyć dzieciom, t. zn. odpowiedniej ich grupie, a w ten sposób odciążyć w pracy nauczyciela.

W związku z tem chcielibyśmy zwrócić uwagę na wykorzystywanie dzieci do czynności kontrolnych w zakresie higjeny. Niektóre szkoły wprowadzają u siebie pomoc uczniów w organizowaniu pracy szkolnej tak dalece, że polecają bądź poszczególnym uczniom bądź też zespołom („Komisjom Sanitarnym“) kontrolowanie kolegów pod względem czystości. Motywują to tem, że daje to możność dzieciom samokontroli i współpracy w dziedzinie całokształtu życia szkolnego. Inni natomiast są temu przeciwni, uważając, że nie jest to właściwa forma współpracy dzieci, że dziecko, sprawujące urząd kontrolera czystości, nadużywa swego stanowiska, z czego potem powstaje wiele kłopotów i t. d. Nie wypowiadamy w tej sprawie swego stanowiska,

podkreślając jedynie, że zagadnienie powyższe jest rozważane w szkołach zarówno u nas, jak i zagranicą; w tej sprawie polecamy odpowiednie miejsca w książce pedagoga amerykańskiego J. C. Almacka: Wychowanie obywatelskie (Nakład Książnicy-Atlasu, Lwów-Warszawa, 1935), rozdział IX.

Jeśli idzie o zajęcia rękodzielnicze, to mają one w klasie III charakter przygotowawczy do właściwych tego rodzaju ćwiczeń i prac, które wystąpią dopiero w klasach starszych. Intencją programu, który te zajęcia w klasie III wprowadził, było wykorzystanie „dążności dziecka do „majstrowania" przy wykonywaniu zabawek, jako mechanizmów istotnie działających" (str. 397). Nie może być więc mowy na tym poziomie o właściwych zajęciach rękodzielniczych; nie mniej jednak należycie zorganizowana praca w tym dziale zajęć umożliwi właściwą pracę w klasach starszych.

I w tym dziale nauczyciel będzie miał wiele trudności z pokonaniem oporu środowiska w zaopatrzenie dzieci w odpowiednie narzędzia i materjały do pracy. Ażeby ten opór, który powstał jedynie dlatego, że niewszędzie jest zrozumienie znaczenia pracy tego rodzaju dla rozwoju dziecka, przełamać, musi nauczyciel często zboczyć nieco z właściwej linji postępowania i szczególnie stosować wykonywanie przez dzieci już w klasie III przedmiotów, które mogą być wykorzystane, jak np. zabawki dla młodszego dziecka, półeczki do domu i t p. W tym też celu winien nauczyciel wykorzystywać w pracy przedewszystkiem te materjały i narzędzia, których w danem środowisku jest poddostatkiem, wobec czego zaopatrzenie się w nie nie przedstawia wielu trudności.

Należałoby jeszcze kilka słów poświęcić szyciu, które program wprowadza w klasie III jako obowiązkowy materjał nauczania dla chłopców i dziewcząt. Nauczyciel-mężczyzna w związku z wprowadzeniem tego działu zajęć jest w nielada kłopocie: trudno mu bowiem uczyć tego, bo sam

bardzo często tego nie umie. Spotyka się takie rozwiązanie sytuacji, że kilka godzin zajęć praktycznych w klasie III bierze nauczycielka, ucząca poza tem inną klasę, która daje pewność, że ten dział zajęć z dziećmi odpowiednio opracuje. Uważamy takie załatwienie sprawy za niezgodne z intencją programu: program przedewszystkiem zaznacza wyraźnie, że różne działy prac nie mogą stanowić niejako osobnych przedmiotów nauki szkolnej, lecz winny być w praktyce przeplatane (str. 388), tworząc organiczną całość; poza tem wprowadzanie innej osoby do klasy tylko w tym celu, by się dzieci nauczyły początków jednego działu robót, jest niewłaściwe ze względu na całokształt pracy dydaktycznej i wychowawczej w tej klasie. Uważamy, że każdy człowiek może tak nieskomplikowanej czynności, jaką jest szycie na tym poziomie, łatwo się nauczyć; a zapewniamy, że znacznie lepiej pójdzie nauka tego działu, jeśli dzieci przekonają się, że ich „pan" też się tego nauczył i umie, aniżeli kiedy wyręcza się w tej pracy „panią".

Wkońcu jeszcze o 1- i 2-godzinnych lekcjach zajęć praktycznych w klasie III. Na str. 390 powiada program wyraźnie: „W klasach III i IV przeznacza się na zajęcia praktyczne w szkołach o 6 nauczycielach i większej ich liczbie 2 razy tygodniowo po 2 godziny". Wobec zredukowania w r. szk. 1935-36 liczby godzin zajęć praktycznych w szkołach o 6 nauczycielach do 2 tygodniowo, zachodzi pytanie, czy powyższa wskazówka będzie utrzymana w tem znaczeniu, że należy przeznaczyć 1 raz tygodniowo 2 godziny, czy też należy uważać, że będzie się przeznaczało 2 razy tygodniowo po 1 godzinie. W tej sprawie prawdopodobnie będą wydane dodatkowe wyjaśnienia. Sądzimy jednak, że wskazówki tej nie należy rozumieć dosłownie, t. j. można organizować lekcje 2-godzinne, a nigdy 1-godzinne; uważamy bowiem, że wskazówka powyższa jest raczej zaleceniem, które winno być często stosowane, jednak nie bez wyjątków. W związku z tem zaznaczamy, że podane w rozdziale III części szczegółowej niniejszego przewodnika przykłady

lekcyj uwzględniają lekcje jako jednostki lekcyjne, niezależne od czasu, na jaki zostały przewidziane.

Oprócz wskazówek programowych radzimy Czytelnikowi zapoznać się z następującemi dziełami, traktującemi o nauczaniu zajęć praktycznych:

S. Gabrjel i J. Mazurek: Zajęcia praktyczne dziecka w szkole i w domu, cz. I i szczególnie cz. II, Warszawa, 1935.

F. Wojnarowicz: Nauczanie robót z drzewa. Nasza Księgarnia, 1927.

M. Dunin-Sulgutowska: Slöjd. Wskazówki metodyczne. Dom Książki Polskiej, Warszawa, 1924.

St. Ligęza: Roboty ręczne. (Roboty z papieru i kartonu, atlas wycinanek). Księgarnia Naukowa, Lwów, 1924.

M. Gerson-Dąbrowska: Modelowanie jako nauka i zabawa. M. Arct, W-wa, 1933.

M. Gerson-Dąbrowska: Choinka polska. M. Arct, W-wa, 1922.

J. Przyłuski: Prace ręczne z zastosowaniem do nauki rysunków, rachunków, przyrody, geografji i historji. Wycinanki, składanki, roboty z kartonu i z tektury. Nasza Księgarnia, W-wa, 1921.

M. Weryho: Zabawy i zajęcia dziecięce. Moje Książeczki Nr. 33. M. Arct, W-wa, (Roboty ze skorupek orzeszków, z kartonów, z pudełek od zapałek, korków i t. p.).

M. Weryho: Roboty z papieru. Moje książeczki. M. Arct, W-wa.

M. Rudzińska: Roboty kobiece w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczycieli. Nakład K. S. Jakubowskiego, Lwów, 1929.

ŚPIEW.

Materjał programowy dla kl. III został tak opracowany, że wyraźnie w nim można wyróżnić dwa działy: właści-

wy materjał piosenkowy oraz różnego rodzaju ćwiczenia t. zw. pomocnicze, prowadzące do osiągnięcia zasadniczego zadania nauki śpiewu w szkole powszechnej: rozśpiewania i umuzykalnienia dzieci. W różnych klasach oba te działy zostały w różny sposób uwzględnione, przyczem jednak cechą wybitną programu śpiewu jest, że szkoła winna całą pracę w dziedzinie śpiewu oprzeć na praktycznem opracowywaniu piosenek, nie zaś na opracowywaniu zagadnień teoretycznych, z nauką tego przedmiotu związanych.

Szczególnie wyraźnie występuje to w klasach niższych, a więc i w klasie III. Śpiew jest przedewszystkiem jednym ze środków wyrażania się dziecka: dziecko śpiewa, by się w tej formie ekspresji wyżyć. Jest to pierwsze stadjum, w jakiem dziecko przebywa: podświadoma potrzeba wyrażenia się. W drugiem, które przychodzi w wieku 6-10 lat, dziecko zaczyna coraz to więcej uwagi zwracać na treść śpiewanego: śpiewa o czemś. Wtedy śpiewanie samo jako forma ekspresji i treść śpiewanego układają się mniej-więcej równolegle, przyczem w miarę rozwoju technika śpiewania góruje nad treścią, gdyż dziecko zaczyna już wyczuwać piękno w samej formie, niezależnie od treści. Potem dopiero przychodzi trzecie stadjum, kiedy dziecko (względnie już człowiek) zdolne jest do abstrahowania od treści śpiewanego na wyłączną korzyść techniki, przechodzącej zwolna w artyzm. To trzecie stadjum występuje w pełni w wieku późniejszym, aniżeli wiek szkolny: dlatego też w odniesieniu do dzieci, uczęszczających do szkoły powszechnej, lepiej jest nie brać tego stadjum pod uwagę; niemniej jednak dzieci, uczęszczające do klas starszych, winny być tak w dziedzinie śpiewu prowadzone, by to stadjum, będące dowodem odpowiedniego poziomu kultury muzycznej, przyśpieszyć.

Dlatego też w programach wszystkich klas, a w programach klas I-IV w szczególności, na pierwszy plan wybija się materjał piosenkowy, jako ten dział śpiewu, który jest psychice dziecka właściwy. I tylko w związku z opra-

cowywaniem odpowiednich pieśni dziecko zaprawia się do należytego ich wykonywania, rozumienia, a przez to do przyswajania sobie kultury muzycznej.

Praktycznie rzecz biorąc, każda piosenka, którą dzieci mają opracować, winna odpowiadać dwum postulatom: a) winna być *pod względem treści* w sferze zainteresowań dziecka, b) *pod względem formy muzycznej* winna być tak dobrana, by dziecko, śpiewając ją, stopniowo opanowywało różnego rodzaju trudności muzyczne, potrzebne do opanowania techniki śpiewu.

Treść rzeczową piosenek określa program: w kl. III mają to być „pieśni, dostosowane do zainteresowań tego wieku i związane z życiem dziecka w szkole i poza szkołą, a więc pieśni religijne, narodowe, ludowe, marszowe, oraz inne, nieobjęte podziałem powyższym, a nadające się do korelacji z innemi przedmiotami nauczania (str. 70)". Jeśli nauczyciel zada sobie trudu i dopilnuje, by każda pieśń, którą dzieci mają opracować, była dostosowana do któregoś z opracowywanych w szkole zagadnień, ten punkt programu będzie wykonany.

Nie znaczy to jednak, że każda piosenka, śpiewana przez dzieci kl. III, musi być ściśle związana z tematem pracy dydaktycznej, a więc, jeśli nie jest skorelowana ani z językiem polskim, ani z geografją, ani z żadnym innym przedmiotem, nie może być przez dzieci śpiewana. Gdybyśmy tak usiłowali czynić, wyrządzilibyśmy szkodę nauce śpiewu, a pośrednio dziecku: przecież repertuar pieśni jest tak bogaty, że nieraz zdarzyć się może, iż jakaś naprawdę ładna, artystyczna wprost piosenka, najzupełniej nadająca się dla dzieci tego wieku ze względu na występujące w niej trudności, a przytem porywająca dzieci swą treścią, — nie mogłaby być śpiewana, bo nie daje się wtłoczyć w ramy tematyki poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. Dlatego uważamy, że nauczyciel powinien baczyć, by piosenka była w sferze zainteresowań dziecka; jeśli ten wzgląd bę-

dzie zachowany, może być spokojny o wymagania zasady korelacji.

Więcej trudności wystąpi w drugim postulacie: by piosenka odpowiadała przygotowaniu dziecka pod względem muzycznym, by rozwój dziecka w tej dziedzinie zwiększała. Zachodzi tutaj pytanie, jakiego rodzaju trudności mogą w tej dziedzinie wystąpić. Wskazówki, zawarte w programie, są w tej sprawie następujące:

1. Mają to być pieśni jednogłosowe; pieśni dwugłosowe wystąpią dopiero w kl. IV.

2. Pieśni niezbyt trudne w rytmie. Jeśli idzie o rytmikę, trzeba zasadniczo rozróżnić dwie rzeczy: a) program wymaga, by dziecko w związku z opracowywanemi piosenkami umiało rozpoznawać dwu, trój i czteromiar, b) program podkreśla, że piosenki nie mogą być pod względem rytmu zbyt trudne. Gdyby ktoś na tej podstawie chciał ograniczyć piosenki, które dzieci mają opracować, tylko do wymienionych powyżej taktów, byłby w błędzie: co innego bowiem jest zaprawiać dzieci do rozpoznawania często występujących w piosenkach rytmów, co innego zaś, że opracowywane piosenki mogą i powinny być w tych rytmach, które dzieci tego wieku chętnie wykorzystują. Jak łatwo można się przekonać, dziecko kl. III chętnie i bez trudu opracuje piosenkę, napisaną w rytmie 6/8, jak np. „Śpij, siostrzyczko".

3. Pieśni niezbyt trudne w melodji.

4. Nieprzekraczające przeciętnej skali głosu dzieci w tej klasie, którą to skalę głosu określa program na: od „c" jednokreślonego do „e" dwukreślonego.

W związku z opracowywaniem tak dobranych piosenek mają dzieci opanować stopniowo technikę śpiewania w zakresie:

rozpoznawania w pieśniach dwu, trój i czteromiaru,

liczenia dźwięków, przypadających na jedną miarę taktową,

taktowania w dwu, trój i czteromiarze,

określania przy pomocy słowa, gestu lub rysunku linji melodyjnej pieśni, rozpoznawania i śpiewania gamy majorowej oraz trójdźwięku majorowego wznoszącego się i opadającego na pierwszym stopniu gamy,

odtwarzania tonów tego trójdźwięku.

Należy jednak pamiętać, że program wprowadza te różnego rodzaju ćwiczenia w podanym powyżej zakresie wyłącznie jako środki pomocnicze; jest to stanowisko programu, które w żadnym wypadku nie uprawnia nauczyciela do stosowania lekcyi, których jedynym celem byłoby opanowanie przez dzieci któregokolwiek z tych rodzajów ćwiczeń. Nie czynimy tego — zgodnie z programem — nawet w klasach starszych, wobec czego tem bardziej w klasie III. Pod tym względem nowe programy znacznie różnią się od poprzednich; T. Mayzner, znany dydaktyk w zakresie nauczania śpiewu, powiada w swojej metodyce (Jak realizować nowy program śpiewu, cz. I, Słowo wstępne, str. 5): „Gdybyśmy zechcieli scharakteryzować dawny program, podobnie jak nowy, ogólnem określeniem, to tytuł dawnego programu winienby brzmieć: „Technika śpiewania", albo „Gramatyka śpiewu", (gdyby umiejętność taka istniała)". Ten sam autor kilka wierszy wyżej określa nowy program: „Wychowanie przez pieśń".

Tok postępowania nauczyciela na lekcji, jako jednostce metodycznej, podaje program na str. 419; program zastrzega się, że nie jest to jedyny sposób opracowywania piosenek, lecz jeden ze skutecznych. Dodać do tego można, że sposób ten jest w praktyce najczęściej spotykany. Istota tego sposobu jest, że opracowywanie pieśni rozpoczyna się zapoznaniem dzieci z treścią piosenki, a więc tem, co dla dziecka w tym wieku stanowi niewątpliwie bardziej bliski element piosenki. Inny sposób, stosowany czasem, polega na tem, że dzieci zapoznają się najpierw z melodją piosenki: słyszą jej wykonanie przez nauczyciela, powtarzają przez nucenie, potem słyszą piosenkę całą (melodję wraz ze słowami), uczą się pierwszej zwrotki, a potem do-

piero opanowują pamięciowo treść (słowa). Pewnem odchyleniem pierwszego sposobu jest podanie dzieciom całej piosenki w wykonaniu przez nauczyciela: nauczyciel śpiewa lub śpiewa i gra na instrumencie piosenkę (wszystkie zwrotki), objaśnia treść piosenki, potem dopiero uczy jej częściami.

Kończąc na tem nasze wskazówki, dotyczące nauczania śpiewu w kl. III, odsyłamy Czytelnika w tej sprawie do programu (Uwagi do całości programu, str. 418-430) oraz cytowanej już pracy T. Mayznera: Jak realizować nowy program śpiewu, cz. I i II, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa. Ta ostatnia praca jest właściwie bardzo obszernym komentarzem do programu oficjalnego; skorzysta z niej wiele zwłaszcza nauczyciel, który — jako niespecjalista — zmuszony jest uczyć w kl. III wszystkich przedmiotów, w tej liczbie i nauki śpiewu.

ĆWICZENIA CIELESNE.

W porównaniu z kl. II, materjał programowy uległ dalszemu rozszerzeniu, co znalazło swój wyraz w tem, że:

1. w dziale „Zabawy" nie spotykamy w kl. III zabaw na czworakach,

2. cały pierwszy dział programu nosi nazwę w kl. III „Zabawy i gry ruchowe", podczas gdy w kl. II dział ten stanowiły tylko zabawy,

3. Dział B w klasie II obejmował „Ćwiczenia gimnastyczne tylko w formie zabawowej", podczas gdy w kl. III są to już wogóle „Ćwiczenia gimnastyczne"; w ramach tego działu zwiększyły się też wymagania z zakresu poszczególnych ćwiczeń, np. ćwiczeń porządkowych: program wprowadza w kl. III „zbiórki w dwurzędzie i dwuszeregu, tworzenie kolumny czwórkowej z dwuszeregu oraz kolumny ćwiczebnej z dwurzędu w miejscu i w marszu", podczas gdy program kl. II przewidywał jedynie „ustawianie się

i zbiórka w gromadce, w rzędzie i szeregu, w dwójkach i kole".

Te zmiany, przez program kl. III w porównaniu z kl. II wprowadzone, dowodzą, że program wyraźnie traktuje kl. III jako klasę starszą od kl. II. Znalazło to swój wyraz jeszcze i w tem, że — zgodnie z programem — w klasie III dzieci mają przerabiać codziennie 10-minutowe ćwiczenia cielesne przedlekcyjne, podczas gdy kl. I i II są od tego obowiązku wolne.

Ponieważ zrealizowanie wymagań programu w dziedzinie ćwiczeń cielesnych w znacznej mierze zależy od wyposażenia szkoły w salę gimnastyczną i boisko, przeto program we wskazówkach (str. 431-432) omawia szczegółowo warunki pracy szkolnej w tej dziedzinie, podkreślając wyraźnie, co w jakich warunkach można i należy wykonywać. Czytając te wskazówki, należy przedewszystkiem zwrócić uwagę na następujące sprawy:

1. kiedy i kogo można i należy zwalniać od ćwiczeń cielesnych,

2. jakie typy lekcyj ćwiczeń cielesnych i dla których klas program przewiduje, oraz — dlaczego,

3. jak należy dobierać materjał z poszczególnych działów ćwiczeń do poszczególnych lekcyj,

4. jakie znaczenie mogą i powinny mieć dla nauki ćwiczeń lekcyjnych organizowane przez szkołę wycieczki, zarówno te, które organizujemy wyłącznie pod kątem widzenia potrzeb tego przedmiotu, jak i wycieczki wogóle. Poza tem dużo wskazówek metodycznych znajdzie nauczyciel w podręcznikach metodycznych:

Skierczyński i Krawczykowski: Zabawy i gry ruchowe, Nakład Naszej Księgarni w Warszawie, 1932; w podręczniku tym zebrano dużo materjału (gier i zabaw), podano wyczerpujące wskazówki, dotyczące ich wykorzystania do poszczególnych rodzajów ćwiczeń, poprzedzono wstępem,

F. Krawczykowskiego: Organizacja ćwiczeń 10-minutowych i śródlekcyjnych, nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1934,

Krawczyk: Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej, Nasza Księgarnia, W-wa, 1933.

Dodać jeszcze należy, że nie jest intencją programu wprowadzić w szkole gimnastykę w rodzaju musztry wojskowej; mają to być przez cały czas pobytu dziecka w szkole ćwiczenia, wyrabiające w uczniach sprawność fizyczną. Niemniej jednak jednem z bardzo ważnych zadań tego przedmiotu jest zdyscyplinowanie dzieci. Przejawi się to na wszelkiego rodzaju lekcjach ćwiczeń cielesnych, szczególnie zaś podczas wycieczek i w marszach. Niewątpliwie, zadaniem pracy na lekcjach wszystkich przedmiotów jest ułożenie dzieci, wdrożenie ich do porządku; na lekcjach jednak ćwiczeń cielesnych mamy szczególnie sprzyjające temu warunki. Pozostawiając dziecku swobodę, nie zabijając w niem osobowości, powinniśmy je tak wychować, by polecenie, rozkaz, a zwłaszcza komenda — były dlań czemś, co musi być wykonane bez zastanawiania się, by reakcje ruchowe, a co za tem idzie i myślowe, były automatycznem następstwem wydanego polecenia czy rozkazu. Jest rzeczą jasną, że zautomatyzowanie ruchów w tem znaczeniu można osiągnąć przedewszystkiem na lekcjach ćwiczeń cielesnych, co jest między innemi — jedną z wielkich walorów tego przedmiotu nauki szkolnej.

CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA

ROZDZIAŁ PIERWSZY.

PODZIAŁ MATERJAŁU NAUCZANIA NA MIESIĄCE.

JĘZYK POLSKI.

A. Przez cały rok szkolny.

Mówienie: Rozmowy nauczyciela z dziećmi.
Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.
Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika, książeczek (i ew. pisemek), czytanych w szkole i w domu.

Pisanie: Przepisywanie tekstów oraz pisanie z pamięci i ze słuchu wyrazów i krótkich, łatwych zdań, zawierających przedewszystkiem podany w poszczególnych miesiącach materjał ortograficzny.
Zaprawianie się przy wszystkich ćwiczeniach piśmiennych do czystego, wyraźnego i kształtnego pisania.

Czytanie: Czytanie głośne i ciche krótkich, poprawnych pod względem formy, do psychiki dziecka dostosowanych opowiadań, opisów, podań, legend, baśni, bajek, zagadek i t. p., ponadto odpowiednio dobranych wierszy z podręcznika.
Stopniowe opanowywanie techniki poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania.

Ćwiczenia w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem:

1. Dalsze stopniowe i okolicznościowe wzbogacanie czynnego słownika dzieci z ustopniowaniem trudności, jak w poszczególnych miesiącach,
2. objaśnianie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów,
3. dalsze przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się językiem warstw wykształconych,
4. uczenie się napamięć i wygłaszanie krótkich wierszy o treści związanej z opracowywanemi tematami,
5. ilustrowanie nadających się do tego czytanek, opowiadań, wierszy, np. rysunkami, wycinankami, ulepiankami, śpiewem oraz mimiką i ruchami dzieci; czytanie i opowiadanie nauczyciela.

Tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu: Baśnie, bajki i legendy.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień.

Tematy ideowo-rzeczowe: Przejawy życia w domu i w szkole; ochrona przyrody.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków i omawianie ich treści.
2. Zbiorowe układanie krótkich opowiadań.

Pisanie: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy.
Materjał ortograficzny: użycie „ó", wymieniającego się z „o".

Czytanie: Swobodne omawianie treści czytanek z podręcznika.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, cech i czynności,
2. gramatyczne: powtórzenie materjału z roku ubiegłego: zdanie — wyraz — zgłoska — głoska — samogłoski.

Październik.

Tematy ideowo-rzeczowe: Przejawy życia w naszej miejscowości: zajęcia mieszkańców naszej wioski ze szczególnem uwzględnieniem głównego zajęcia — rolnictwa; nasze ubrania dziś i dawniej. Człowiek i przyroda.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków i omawianie ich treści, nadawanie tytułów poszczególnym obrazkom.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że całość buduje uczeń na podstawie pytań pomocniczych, dając na jedno pytanie odpowiedź jednem zdaniem.
2. Materjał ortograficzny: Pisownia końcówek: -ów, oraz przyrostków „-ówka" i „-ówna".

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika i książeczek i zestawianie treści przeczytanego z ilustracją.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, cech i czynności,
2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących.

Listopad.

Tematy ideowo-rzeczowe: 1. Przejawy życia w naszej miejscowości: nasze ubrania dawniej i dziś, mundur policjanta i żołnierza, wojsko.
2. Uroczystość 11.XI. w szkole i w naszej miejscowości. O Panu Prezydencie Rzeczypospolitej, Marszałku Józefie Piłsudskim: obrazki z Ich życia. Godło Państwa Polskiego, barwy narodowe.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści; omawianie treści obrazków pojedyńczych i cykli obrazków,
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że całość buduje uczeń na podstawie pytań pomocniczych, dając odpowiedź w 2 zdaniach na jedno pytanie.
2. Materjał ortograficzny: Pisownia niektórych wyrazów, w których „ó“ nie wymienia się z „o“.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika i książeczek i zestawianie treści przeczytanego z ilustracją.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, cech i czynności,
2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących, podział krótkiego zdania pojed. na podmiot i orzeczenie.

Grudzień.

Tematy rzeczowo-ideowe: Przejawy życia w naszej miejscowości: bezpieczeństwo naszej chaty i miejscowości, straż pożarna, policja, wojsko.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i ich cyklom.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że uczeń buduje całość na podstawie pytań pomocniczych nauczyciela, dając odpowiedź 3 zdaniami na jedno pytanie.
2. Materjał ortograficzny: „rz“, wymienne z „r“.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika i książeczek, wyodrębnianie w czytanym utworze postaci.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, cech i czynności.
2. gramatyczne: podział krótkiego zdania pojedyńczego na podmiot i orzeczenie.

Styczeń.

Tematy ideowo-rzeczowe: 1. Przejawy życia w naszej miejscowości: opieka człowieka nad zwierzętami domowemi.
2. Podania i legendy miejscowe i okoliczne. Podania polskie o Kraku i Wandzie.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i cyklom obrazków.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że uczeń buduje całość bez pomocy pytań pomocniczych, odpowiedź zaś na postawione zagadnienie daje w 2-3 zdaniach.
2. Materjał ortograficzny: Pisownia niektórych wyrazów, w których „rz“ nie wymienia się z „r“.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek i pisemek i wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów i zjawisk, cech i czynności,
2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem liczby.

Luty.

Tematy ideowo-rzeczowe: 1. Przejawy życia w naszej miejscowości: nasze mieszkania i ubrania dziś i dawniej. Pamiątki z dawnych czasów.
2. Uroczystości szkolne i miejscowe w związku z dniem 1.II. Podania polskie: Lech, Popiel, Piast.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczych obrazkom i cyklom obrazków, układanie na tle obrazków opowiadań.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań.

Pisanie: Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że uczeń buduje całość bez pomocy pytań pomocniczych, odpowiedz zaś daje na postawione zagadnienie w 2-3 zdaniach,

2. Materjał ortograficzny: Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne na końcu wyrazów.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek i pisemek i wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów i zjawisk, cech przedmiotów i zjawisk oraz czynności,

2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem liczby, przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju i liczby.

Marzec.

Tematy ideowo-rzeczowe: 1. Przejawy życia w naszej miejscowości: zajęcia mieszkańców z uwzględnieniem wszystkich zawodów, stosunek ludzi do przyrody. Sposoby podróżowania w naszej miejscowości i okolicy.

2. Uroczystości szkolne i miejscowe w związku z dniem 19.III., przypomnienie obrazków z życia Marszałka Józefa Piłsudskiego.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i cyklom obrazków, układanie na tle obrazków opowiadań.

2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy, z tem, że uczeń buduje całość bez pomocy pytań pomocniczych, odpowiedź zaś daje na postawione zagadnienie z 3-4 zdań.

2. Materjał ortograficzny: Grupy spółgłoskowe, upodobnione pod względem dźwięczności (baba-babka, ryba-rybka).

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek i pisemek i wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, zjawisk i ich cech, czynności oraz rozmaitych stosunków czasowych, związanych ze spostrzeżeniami i doświadczeniami dziecka,

2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie przymiotnika w uwzględnieniem rodzaju i liczby.

Kwiecień.

Tematy rzeczowo-ideowe: 1. Przejawy życia, prace ludzi, stosunek ich do przyrody, tępienie szkodników.

2. Uroczystości szkolne i miejscowe: dzień 23.IV.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów obrazkom i ich cyklom, układanie na ich tle opowiadań.

2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie: Samodzielne układanie i zapisywanie opowiadań na różne tematy z tem, że uczeń buduje całość bez pomocy pytań pomocniczych, odpowiedź zaś daje na postawione zagadnienie w 3-4 zdaniach.

2. Materjał ortograficzny: Przenoszenie wyrazów.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczek i pisemek i wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń oraz ustalanie ich kolejności.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, zjawisk i ich cech, czynności oraz rozmaitych stosunków czasowych, związanych ze spostrzeżeniami i doświadczeniami dziecka,

2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie czasownika.

Maj.

Tematy ideowo-rzeczowe: 1. Przejawy życia i obrazki z życia naszej miejscowości i okolicy, sposoby podróżowania, drogi we wsi i na polach, pola i lasy okoliczne.
2. Uroczystości szkolne i miejscowe: dzień 3.V, 12.V.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie treści, nadawanie tytułów obrazom i cyklom, układanie na tle obrazków opowiadań.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie 1. Samodzielne układanie i zapisywanie krótkich opowiadań na różne tematy z tem, że uczeń buduje całość bez pomocy pytań, odpowiedź zaś daje na postawione zagadnienie w 3-4 i więcej zdaniach.
2. Materjał ortograficzny: Znaki pisarskie.

Czytanie: Omawianie treści czytanek, wyodrębnianie postaci i zdarzeń, ustalanie kolejności zdarzeń.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, zjawisk i ich cech, czynności, oraz rozmaitych stosunków czasowych i przestrzennych,
2. gramatyczne: praktyczne wyróżnianie czasownika z uwzględnieniem czasów (teraźniejszego, przeszłego i przyszłego) i liczb.

Czerwiec.

Tematy rzeczowo-ideowe: Obrazki z życia okolicy: droga do miasta, życie w mieście, urzędy w mieście, życie i zajęcia żołnierza.

Mówienie: 1. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów obrazkom i cyklom, układanie na tle obrazków opowiadań.
2. Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie opowiadań na różne tematy.
2. Materjał ortograficzny: Powtórzenie materjału.

Czytanie: Omawianie treści czytanek.

Ćwiczenia: 1. słownikowe: nazywanie przedmiotów, zjawisk, cech, czynności, stosunków czasowych i przestrzennych,
2. gramatyczne: powtórzenie i utrwalenie materjału.

GEOGRAFJA ŁĄCZNIE Z NAUKĄ O PRZYRODZIE.

A. Przez cały rok szkolny.

Obserwacje stanowiska słońca w różnych porach dnia, powtarzane w różnych porach roku; stałe *obserwowanie i notowanie* przez klasę *pogody* (zachmurzenia, opadów) w postaci kalendarza obrazkowego, z zestawieniem co miesiąc wyników: liczba dni słonecznych, deszczowych, o pogodzie zmiennej i t. d.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień.

I. Szkoła. Nazwy przysiółków i wsi, z których dzieci przychodzą do szkoły. Położenie szkoły we wsi. Położenie szkoły w stosunku do stron świata. Strony świata. Ustalenie położenia do stron świata boiska lub ogrodu szkolnego i mierzenie krokami. Ustalenie położenia do stron świata klasy i przedmiotów w klasie. Mierzenie krokami i taśmą centymetrową.

II. Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły. Rozpoznawanie roślin ozdobnych w najbliższem otoczeniu szkoły.

Październik.

II. Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły. Rozróżnianie części poznanych roślin: korzeń, łodyga, liść, kwiat.

Przekwitanie tych roślin i powstawanie owoców. Kilka drzew z najbliższego otoczenia szkoły i rozróżnianie tych drzew po liściach.

III. Jesień na wsi. Przegląd najważniejszych prac jesiennych: orka, kopanie ziemniaków. Zbiór pozostałych plonów i zabezpieczanie ich na zimę. Charakterystyczne przysłowia miejscowe, związane z temi pracami. Zmiany w pogodzie od czasu, kiedy dzieci rozpoczęły rok szkolny — lato, jesień.

Listopad.

III. Jesień na wsi. Jesienna pogoda. Czas: doba, tydzień, miesiąc. Posługiwanie się kalendarzem. Przysłowia, związane z pogodą. Żółknienie i opadanie liści oraz owocowanie poznanych drzew. Zimowanie poznanych roślin. Zabezpieczanie drzew przez korę, pąki na drzewach. Drzewa i zioła.

Grudzień.

IV. Zagroda. Chata, ustalenie położenia danej chaty w stosunku do stron świata. Budulec tych chat we wsi, pokrycie, zabezpieczenie od pożaru; znaczenie drzew w otoczeniu zabudowań jako ochrony przed pożarem. Czystość i porządek w chacie. Znaczenie okien, wietrzenie izb mieszkalnych. Zabezpieczanie chaty od zimna. Przeznaczenie i rozmieszczenie budynków w zagrodzie. Utrzymanie czystości w zagrodzie. Studnia i utrzymanie studni w czystości.

Styczeń.

V. Zwierzęta w zagrodzie. Pies, kot, koń, krowa, koza, owca, świnia, królik, mysz; obyczaje, postawa, ruchy i sposób odżywiania się. Młode tych ssaków, opieka rodzicielska. Opieka człowieka nad chowanemi zwie-

rzętami; ich pożywienie; higjena pomieszczeń. Okolicznościowe wskazówki higjeniczne, związane z chorobami, które mogą szerzyć te zwierzęta. Korzyści, które przynoszą człowiekowi ssaki domowe: mięso, nabiał i t. d. Sprzedaż nabiału do miasta.

Luty.

V. *Zwierzęta w zagrodzie.* Ptaki w zagrodzie: Kura, kaczka, gęś, gołąb, wróbel — obyczaje, postawa, ruchy i sposób odżywiania się. Korzyści, jakie człowiek czerpie z chowu ptaków domowych; sprzedaż jaj i drobiu do miasta.

VI. *Wieś.* Kierunek głównej drogi we wsi w stosunku do stron świata. Odległość od wsi do sąsiednich miejscowości. Znaczenie drogowskazów i drzew przydrożnych. Drogi we wsi: rozróżnianie i porównywanie różnych dróg: ścieżki, drogi polne, szosa. Utrzymywanie dróg: praca kamieniarza. Sposoby lokomocji, spotykane na danych drogach.

Marzec.

VI. *Wieś.* Budynki i instytucje wiejskie (w zależności od miejscowych warunków): kościół, poczta, straż ogniowa, sklep. Stacja kolei żelaznej — jeżeli jest wpobliżu — pociągi osobowe i towarowe. Rzemieślnicy we wsi, ich wyroby. Urząd gminny, posterunek policji.

VII. *Wiosna na wsi.* Zmiany w pogodzie na wiosnę; roztopy. Przylot ptaków, wicie gniazd, Jaskółka, bocian. Wysiadywanie jaj przez ptaki domowe. Opieka rodzicielska ptaków.

Kwiecień.

VII. *Wiosna na wsi.* Przebudzenie się owadów. Mucha domowa; przenoszenie zarazków, zabezpieczenie poży-

wienia przed muchami; składanie jaj w mięsie przez muchę-plujkę. Owady w niechlujnych mieszkaniach i pasorzyty zewnętrzne człowieka (bez opisu budowy); sposoby zapobiegania i tępienia. Zmiany zachodzące w drzewach, poznanych w jesieni: rozwój pąków, kwitnienie.

Maj.

VII. *Wiosna na wsi.* Obserwacje drzew owocowych w czasie ich zakwitania. Zapylanie kwiatów przez pszczoły; obserwacja powstawania owoców — na jakiejkolwiek roślinie.

VIII. *Najbliższa okolica.* Widnokrąg; zmiany krajobrazu w czasie marszu. Strumień lub rzeka; brzeg prawy i lewy, wysoki i niski; kierunek biegu; szybkość prądu; podmywanie brzegów i nanoszenie piasku. Zużytkowanie spadku wody: młyn, tartak. Nierówności terenu: wzgórza; rozróżnianie podnóża, zbocza, wierzchołka. Wody stojące: staw lub jezioro; brzegi, wyspy, półwyspy, zatoki.

Czerwiec.

VIII. *Najbliższa okolica.* Kąpiele w rzece lub stawie; dodatnie strony kąpieli, niebezpieczeństwa.

IX. *Najbliższe miasteczko lub miasto.* Droga do miasta, odległość od wsi, różnice między wsią a miastem pod względem sposobów zabudowania, dróg, zajęć mieszkańców.

ARYTMETYKA.

Wrzesień.

I. *Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku.* Zakres liczbowy do 100.

Dodawanie pamięciowe pełnych dziesiątek. Dodawanie pełnych dziesiątek do liczb dwucyfrowych i odwrotnie. Odejmowanie pamięciowe pełnych dziesiątek. Dodawanie i odejmowanie pamięciowe liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych bez przekroczenia i z przekroczeniem progu dziesiątkowego.

Październik.

I. Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku.

Mnożenie i dzielenie pamięciowe w zakresie I, II i III ćwiartki tabeli mnożenia. Dodawanie i odejmowanie pamięciowe liczb dwucyfrowych w zakresie do 100. Łączenie działań w jednym zapisie; użycie nawiasów.

Listopad.

I. Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku.

Mnożenie i dzielenie pamięciowe w zakresie IV ćwiartki tabeli mnożenia. Dzielenie z resztą.

II. Numeracja i działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Opracowanie numeracji słownej i piśmiennej w zakresie do 1000.

Grudzień.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Dodawanie pamięciowe dowolnych liczb dwucyfrowych. Zliczanie pieniędzy i płacenie. Wyrażenia dwumianowane ze złotemi i groszami. Dodawanie pamięciowe liczb, które zawierają tylko setki z dziesiątkami. Mnożenie pamięciowe pełnych dziesiątek przez liczby z zakresu pierwszej dziesiątki (dziesiątkowa tabela mnożenia, np. 6×80, 80×6) oraz odpowiednie przypadki dzielenia (np. 480:80, 480:6).

Styczeń.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Odejmowanie pamięciowe liczb, które zawierają tylko

setki lub setki z dziesiątkami. Mnożenie pamięciowe pełnych setek przez liczby w zakresie 10 i pełnych dziesiątek przez pełne dziesiątki oraz odpowiednie przypadki dzielenia. Dzielenie przez pełne setki.

Luty.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie 1000.

Dodawanie pamięciowe dowolnych liczb w zakresie do 1000.

Mnożenie pamięciowe dowolnej liczby dwucyfrowej przez liczby z zakresu pierwszej dziesiątki oraz odpowiednie przypadki dzielenia (na łatwych przykładach).

Marzec.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Pozostałe przypadki mnożenia pamięciowego w zakresie do 1000 (tylko na łatwych przykładach, np. 20×30, 40×15, 3×200, 4×240 i t. p.).

Odejmowanie pamięciowe dowolnych liczb w zakresie do 1000.

Obliczanie w tuzinach, kopach i mendlach.

Kwiecień.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Pozostałe przypadki dzielenia pamięciowego w zakresie do 1000 (tylko na łatwych przykładach, jak mnożenie w marcu).

Mierzenie pojemności przy pomocy litra. Ważenie i odważanie w kilogramach i dekagramach; odpowiednie wyrażenia dwumianowane.

Maj.

II. Działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Praktyczne obliczenia kalendarzowe i zegarowe.

III. Wprowadzenie działań piśmiennych na liczbach w zakresie do 1000.

Piśmienny sposób dodawania i odejmowania.

Mierzenie i odmierzanie długości w metrach i centymetrach; odpowiednie wyrażenia dwumianowane. Próby oceny długości „na oko".

Czerwiec.

III. Wprowadzenie działań piśmiennych na liczbach w zakresie do 1000.

Piśmienny sposób mnożenia w przypadku, kiedy mnożnik jest jednocyfrowy.

Piśmienny sposób dzielenia w przypadku, kiedy dzielnik jest jednocyfrowy.

RYSUNEK.

A. Przez cały rok szkolny.

Podpisywanie rysunków „wielkiemi" literami na podstawie znanych uczniom liter drukowanych.

Rozróżnianie i nazywanie trzech barw zasadniczych (czerwonej, niebieskiej i żółtej) oraz trzech barw pochodnych (zielonej, fioletowej i pomarańczowej).

Rozróżnianie na przedmiotach kierunku; pionowego, poziomego i ukośnego, oraz form: prostokąta, trójkąta, kwadratu i koła. Zastosowanie tych form przy rysowaniu odpowiednio dobranych przedmiotów w zakresie rysunku z pokazu.

Zakładanie dowolną farbą narysowanych przedmiotów.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki na tematy: „Obrazek z wa-

kacyj", „Co dzieci robią w polu", „Nasza wycieczka" i in.

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji samodzielnej rysowanie przedmiotów do codziennego użytku: stolniczki, deseczki do krajania chleba. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie mydełka do mycia się, mydelniczki, ręcznika.

Październik.

Rysunek z wyobraźni. Rysowanie na tematy, zapożyczone z innych przedmiotów, np. „Kopanie kartofli".

Rysunek z pokazu. Zaznajomienie z użyciem farb i pędzla przy rysunku z pokazu na podstawie obserwacji pod kierunkiem. Różnego rodzaju ćwiczenia z kolorowych układanek, np. prostokątów, trójkątów, kwadratów i krążków. Odrysowywanie układanek i kolorowanie ich. Samodzielna kombinacja układankowa z kolorowych figur. Ćwiczenia pomocnicze: wycinanie lub wydzieranie i układanie form z papieru.

Listopad.

Rysunek z wyobraźni. Ilustracje na tematy, związane z tematami jęz. polskiego, np. „Zaduszki na cmentarzu", „Przystroimy grób Nieznanego Żołnierza".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Liście barwne i gałązki. Połączenie kolorów (barwy pochodne). Różnego rodzaju ćwiczenia z kolorowych układanek, jak w miesiącu październiku, z zastosowaniem barw pochodnych.

Grudzień.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. Ilustracja do czytanki „Św. Mikołaj w szkole", „Choinka".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji sa-

modzielnej rysowanie odmian księżyca. Jako urozmaicenie — księżyc nad lasem, nad polem, nad drogą i t. p. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie łatwych ozdób choinkowych o kształtach prostokątnych, trójkątnych, kwadratowych i okrągłych.

Styczeń.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. obrazki z życia zwierząt domowych. „Wspomnienie z jasełek", „Dzieci na ślizgawce".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie samodzielnej obserwacji sylwetki zwierząt domowych z zastosowaniem farb. Na podstawie obserwacji kierowanej: litr, kwarta, dojniczka i t. p. w ujęciu sylwetkowem (z zakładaniem narysowanych przedmiotów dowolną farbą).

Luty.

Rysunki z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. obrazki z życia ptaków domowych, „Zabawy zimowe dzieci na wolnem powietrzu".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji samodzielnej: 1) sylwetki ptaków domowych z zastosowaniem farb, 2) droga za wsią, sylwetki drzew przydrożnych — również z zastosowaniem farb. Na podstawie obserwacji kierowanej: żerówka dla ptaków, naczynia na wodę dla ptaszków domowych.

Marzec.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. „Żołnierzyki maszerują", „Co dzieci robią w domu".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji sa-

modzielnej rysowanie budynków instytucyj wiejskich, np. sklep, kościół, szkoła i t. p. Na podstawie obserwacji kierowanej, rysowanie narzędzi rzemieślniczych, np. młot, piła, węgielnica, łopata i t. p., z zakładaniem narysowanych przedmiotów dowolną farbą.

Kwiecień.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. „Dzieci niszczą muchy", „Matka pracuje w ogrodzie".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie jajek wielkanocnych (pisanek) z zastosowaniem farb (barwy zasadnicze i pochodne).

Maj.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. „Nasze zabawy na wolnej przestrzeni", „Ojciec pracuje w polu".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie samodzielnej obserwacji rysowanie motylków (cytrynka, bielinka, ćmy i in.) z zastosowaniem farb. Na podst. obserwacji kierowanej rysowanie kwiatów z zastosowaniem farb.

Czerwiec.

Rysunek z wyobraźni. Rysunki, dostosowane do materjału z innych przedmiotów, np. „Do miasta na targ", „Jak będzie wyglądała nasza klasa w dniu zakończenia roku szkolnego".

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie zabawek, np. lalki, wózka, konika, latawca i t. p. z zakładaniem narysowanych przedmiotów farbami.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE.

A. Prace, wykonywane przez cały rok szkolny.

Z zakresu kultury życia codziennego: Systematyczne sprawdzanie zewnętrznego wyglądu dzieci, czystości ciała, odzieży i obuwia.

Z innych zajęć: Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach.

B. Prace, wykonywane w pewnych okresach.

1. Zbieranie nasion chwastów na pokarm dla ptaszków w zimie.
2. Sprawdzanie przyborów szkolnych dziecka oraz przegląd porządku, utrzymywanego przez dziecko w ławce szkolnej i w torebce na książki.
3. Wycieczki celem gromadzenia materjału, który ma być wykorzystany na późniejszych lekcjach.

C. Prace, wykonywane okolicznościowo.

1. Najprostsze czynności zaradcze w razie skaleczenia się dziecka, w szczególności właściwego bandażowania palca lub ręki z zachowaniem odpowiedniej czystości.
2. Tamowanie krwi z nosa z zachowaniem czystości.
3. Łatwa naprawa zepsutych zabawek i okolicznościowe sklejanie stłuczonych przedmiotów, np. spodeczków.

D. W poszczególnych miesiącach roku szkolnego.

Wrzesień.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Przypomnienie wiadomości i umiejętności, nabytych w klasach I i II. Należyte wieszanie ubrań. Przygodne czyszczenie ubrań. Czyszczenie obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Zabawki z kasztanów względnie żołędzi, orzechów i szyszek w połączeniach z patyczkami i drutem.

Inne zajęcia: Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach ew. w szkolnym ogródku kwiatowym. Gromadzenie materjału do wykorzystania na lekcjach w późniejszych miesiącach (wycieczki).

Październik.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalenie nawyków w zakresie utrzymania w czystości obuwia i odzieży.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Zabawki z kasztanów, żołędzi, orzechów i szyszek — jak we wrześniu. Zabawki oraz ozdoby z bibułki kolorowej w związku z Dniem Zadusznym.

Inne zajęcia: Pielęgnowanie kwiatów, np. przesadzanie do doniczek. Zbieranie nasion chwastów na pokarm dla ptaszków w zimie. Przechowywanie zebranych nasion.

Listopad.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Dalsze utrwalanie nawyków w zakresie utrzymywania w czystości obuwia i odzieży.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Prace w związku z przygotowywaniem się klasy do Święta 11 listopada: ozdabianie klasy chorągiewkami i girlandami. Roboty z kartonu, np. pudełeczka, tabliczki na napisy, podkładki do kalendarzy i in.

Inne zajęcia: Pielęgnowanie kwiatów, zbieranie nasion chwastów, przechowywanie nasion — jak w październiku.

Grudzień.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Nakrywanie do stołu. Krajanie chleba.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Zabawki — ozdoby na choinkę, niespodzianki gwiazdkowe, wykonane z różnego materjału.

Inne zajęcia: Karmienie ptaków (umieszczanie żerówek, sporządzonych przez uczniów starszych klas, umieszczenie na korytarzu skrzyneczki z napisem „Okruszyny dla ptaszyny", odżywianie ptaków).

Styczeń.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków w zakresie poprzedniego materjału.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Worek na śniadanie, przynoszone przez uczniów do szkoły. Ściegi zasadnicze.

Inne zajęcia: Karmienie ptaków. Czyszczenie żerówek.

Luty.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków w zakresie materjału poprzedniego.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Szycie (ciąg dalszy). Obrębianie chusteczki do nosa, ręcznika lub serwetki.

Inne zajęcia: Karmienie ptaków. Czyszczenie żerówek.

Marzec.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków w zakresie materjału poprzedniego.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Roboty ze słomy, np. wiatraczki, koszyczki, rameczki.

Inne zajęcia: Karmienie ptaków. Czyszczenie żerówek.

Kwiecień.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków w zakresie materjału poprzedniego.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Barwienie i zdobienie jajek wielkanocnych. Sporządzanie różnych zabawek i robótek z wydmuszek z jajek. Inne łatwe zabawki, jak w klasach poprzednich.

Inne zajęcia: Przesadzanie roślin ozdobnych (doniczkowych). Zasiewanie i pielęgnowanie roślin ozdobnych w ogródku szkolnym.

Maj.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków w zakresie materjału poprzedniego.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Roboty z gałązek wierzbiny i bzu dzikiego, np. piszczałki, fujarki i t. p. Wycieczki celem zebrania materjału.

Inne zajęcia: Pielęgnowanie roślin ozdobnych, zasianych w ogródku szkolnym w poprzednim miesiącu.

Czerwiec.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków jak poprzednio.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Prace w związku z przygotowaniem się klasy do zakończenia roku szkolnego. Wykonanie kilku eksponatów, dowolnych w temacie i wykonaniu.

Inne zajęcia: Pielęgnowanie roślin jak w maju.

ŚPIEW.

A. Przez cały rok szkolny.

Przy opracowywaniu i wykonaniu zwraca się uwagę na dostatecznie głęboki i spokojny *wdech* we właściwych

miejscach pieśni, przestrzega się należytego otwierania ust przy śpiewaniu samogłosek, stosuje się bardziej urozmaicone cieniowanie z uwzględnieniem conajmniej następujących odcieni: mezzoforte, piano i forte — oraz konieczne zmiany szybkości.

Materjał do śpiewania (piosenki) dobiera się w związku z tematami prac dzieci oraz ich zainteresowaniem.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień. Powtórzenie pieśni z ubiegłego roku szkolnego i opracowanie kilku pieśni, przyniesionych przez dzieci z wakacyj, oraz związanych okolicznościowo z tematami pracy — celem rozśpiewania dzieci.

Październik. Opracowanie kilku piosenek w dwumiarze, taktowanie w dwumiarze.

Listopad. Opracowanie kilku piosenek w 3-miarze, taktowanie w 3-miarze.

Grudzień. Opracowanie kilku piosenek (i kolęd) z określaniem linji melodyjnej pieśni.

Styczeń. Opracowanie kilku piosenek względnie powtórzenie znanych z powtórzeniem 2 i 3-miaru, jak również określeniem linji melodyjności.

Luty. Opracowanie kilku pieśni w 4-miarze, taktowanie. Gama majorowa — śpiewanie i rozpoznawanie.

Marzec. Opracowanie pieśni, szczególnie utrwalenie poznanych pieśni; praktyczne utrwalenie 2, 3 i 4-miaru, oraz gamy majorowej.

Kwiecień. Opracowanie kilku pieśni oraz trójdźwięku gamy majorowej — wznoszącej się i opadającej.

Maj. Wykorzystanie w czasie wycieczek opracowanych poprzednio piosenek, opracowanie kilku nowych piosenek; wycieniowanie pieśni, przypomnienie poznanej rytmiki i melodyjności.

Czerwiec. Jak w maju.

Uwaga: Podział materjału naukowego rocznego został opracowany nie na poszczególne miesiące, jak w zakresie innych przedmiotów nauki szkolnej, lecz na okresy, odpowiadające mniej - więcej porom roku i wynikającym stąd zmianom pogody. Rozkład ten został pomyślany bardziej szczegółowo, niż z innych przedmiotów, wobec czego rozkładu szczegółowego (miesięcznego na tygodnie) nie sporządzano. Dalszym etapem planowania pracy dydaktycznej w tym przedmiocie jest opracowanie toków poszczególnych lekcyj w ramach podanego na poszczególne okresy materjału.

Grupa ćwiczeń I. Od września do połowy października.

A. Zabawy i gry ruchowe:

1. Przewaga zabaw i gier ze śpiewem z ubiegłego roku. Z nowych zabaw i gier: (przykładowo) „Stary niedźwiedź", „Karuzela", „Kubuś", „Mak, „Marsz dzieci", „Koty, myszy i szczury"*).
2. Przewaga zabaw i gier orjentacyjno-porządkowych, np.: „Zbiórka kolorami", „Czaty" i in.
3. Zabawy i gry bieżne, np.: „Kto prędzej dookoła", „Cztery kąty", „Berek z ukłonem", „Berek dumny", „Berek padnij", „Berek żóraw", „Wyścig kretów".
4. Zabawy i gry rzutne, np.: „Rzut piłki o ścianę", „Rzucanka", „Podaj dalej", „Wyścig piłek w szeregach, dwuszeregach i kole" i t. p.
5. Zabawy i gry skoczne, np.: „Szczur", „Kogucia wojna", „Wyścig duchów".

*) Wszystkie podane tutaj zabawy zostały wzięte z książki Skierczyńskiego i Krawczykowskiego: Zabawy i gry ruchowe, Warszawa, nakład Naszej Księgarni. Znajdują się one również w innych zbiorach zabaw i gier.

B. Ćwiczenia gimnastyczne.

1. Ćwiczenia porządkowe: Zbiórki w dwurzędzie i dwuszeregu w miejscu i w marszu.
2. Ćw. kształtujące: ćwiczenia kończyn górnych, wymachy i krążenia.
   ćwiczenia kończyn dolnych, marsz zwykły i kierunkowy,
   ćwiczenia szyi, skręty głowy w pozycjach siedzących,
   ćwiczenia tułowia w pozycjach siedzących i leżących.
3. Ćw. koordynacyjne: a) łatwe postawy- równoważne w miejscu, marsze krokiem mierniczym po linji narysowanej lub po wąskiej desce, spoczywającej na ziemi lub na podłodze bez podwyższenia,
   b) te same ćwiczenia utrudnione przez wykonywanie ich przy zamkniętych oczach.
4. Ćw. stosowane: Skoki wolne w formie zabawowej.

Grupa ćwiczeń II. Od połowy października od opadów śnieżnych.

A. Zabawy i gry ruchowe, wzięte z grupy I.

B. Ćwiczenia gimnastyczne:

1. Ćw. porządkowe: tworzenie kolumny czwórkowej z dwuszeregu i dwurzędu w miejscu.
2. Ćw. kształtujące: Ćwiczenia kończyn górnych, skurcze i wznoszenia; łatwiejsze ćwiczenia w formie ścisłej, głównie w pozycjach siedzących. Ćw. kończyn dolnych, łączenie podskoków z przysiadami; łączenie podskoków z przysiadami podpartemi, łączenie łatwych podskoków, wykonywanych miarowo. Ćwiczenia szyi, skłony głowy i skręty w pozycjach leżących z łatwiejszemi ruchami rąk.
3. Ćw. koordynacyjne: Łatwe postawy równoważne w miejscu; łatwe ruchy kończyn i tułowia w postawach równoważnych. Te same ćwiczenia, utrudnione przez wykonywanie ich przy zamkniętych oczach.

4. Ćw. stosowane: Łatwe półzwisy na drabinkach lub innych przyrządach. Skoki wolne, niezbyt wysokie, zmierzające do opanowania doskoku.

Grupa ćwiczeń III. Okres zimowy.

Jeżeli lekcje odbywają się w sali gimnastycznej, materjał jak w gr. I i II.

Jeżeli zaś lekcje odbywają się na wolnej przestrzeni, (śnieg, lód), to j. n.:

1. Zabawy na śniegu: Zjazdy na sankach z niedużych pochyłości, zabawy śnieżkami, początki jazdy na nartach, posuwanie się bez kijka i z kijkiem po równinie, łatwe podejścia i zjazdy (materjał z zakresu narciarstwa dla dzieci silniejszych).
2. Zabawy na lodzie: nauka jazdy na łyżwach.

B. Ćwiczenia gimnastyczne:

1. i 2. Ćw. porządkowe i kształtujące — tylko w związku z grami i zabawami, nauką jazdy na nartach i łyżwach.
3. Ćw. koordynacyjne muszą przeważać w pracy, gdyż wymagają tego zjazdy na nartach i łyżwiarstwo: a) ćwiczenia równoważne—przed grami i zabawami, jako też w czasie gier i zabaw i nauki odpowiedniego sportu, b) przechodzenie z przekraczaniem małych przeszkód.
4. Ćw. stosowane: Łatwe skoki i podskoki.

Grupa ćwiczeń IV. Okres mięsięcy wiosennych.

Ćwiczenia na boisku i w sali.

A. Zabawy i gry ruchowe.

1. Zabawy ze śpiewem; zabawy taneczne, o charakterze rekreacyjnym i orzeźwiającym: „Szewczyk“, „Chinka“, „Taniec pajaców“, „Walczyk“,

2. Zabawy orjentacyjno - porządkowe; ćwiczące uwagę i spostrzegawczość oraz dyscyplinujące, np. „Labirynt", „Powódź",
3. Zabawy bieżne: Łatwe formy biegów rozstawnych, np. „Sztafeta pisana", „Bieg łańcuchowy", „Sztafeta z chorągiewkami", „Bieg strażacki".
4. Zabawy rzutne: Różne rodzaje podrywek, np. „Piłka podbijana, kozłowana", „Oblężenie twierdz", „Zbijanki", „Bombardowanie", „Serso".
5. Zabawy skoczne: Zabawy ze skakanką, wyścig skokami, skoki po kamykach.

B. *Ćwiczenia gimnastyczne:*

1. Ćw. porządkowe: Tworzenie kolumny czwórkowej z dwuszeregu oraz kolumny ćwiczebnej z dwurzędu w miejscu i w marszu.
2. Ćw. kształtujące: Ćwiczenia kończyn górnych: wymachy i krążenia, skurcze i wznoszenia kończyn dolnych: łączenie łatwych podskoków, wykonywanych miarowo, marsz w tempie zmiennem; marsze w formie zabawowej. Ćw. szyi: skręty i skłony głowy w pozycjach siedzących Ćwiczenia tułowia: w pozycjach leżących i siedzących z łatwiejszemi ruchami rąk.
3. Ćw. koordynacyjne: Łatwe ruchy kończyn i tułowia w postawach równoważnych; przechodzenie po równoważni z przekroczeniem małych przeszkód. Ćwiczenia jak wyżej, lecz przy zamkniętych oczach.
4. Ćw. stosowane: Półzwisy; łatwe zabawy z mocowaniem się; łatwe skoki zawrotne przez ławeczkę.

Grupa ćwiczeń V. Okres letni.

A. *Zabawy w wodzie:*

1. Gry i zabawy i ćwiczenia wstępne do gier i zabaw w wodzie (sucha zaprawa do nuki pływania).
2. Zabawy w wodzie na głębokości do kolan lub do pasa, np. wskakiwanie do wody, biegi i skoki w wodzie,

zabawy bieżne w wodzie, szybowanie, różnego rodzaju ćwiczenia wstępne do nauki pływania.

B. Łatwiejsze ćwiczenia i gry polowe typu harcerskiego, zmierzające do ćwiczenia wzroku, słuchu, (tropienie, podkradanie się, sygnalizacja, rodzaj zwiadu, i t. p.). Wycieczki i próby biwakowania, jako wstęp do tego rodzaju pracy w klasach starszych.

ROZDZIAŁ DRUGI.

SZCZEGÓŁOWE (MIESIĘCZNE I TYGODNIOWE) PLANY PRACY DYDAKTYCZNEJ.

JĘZYK POLSKI.

Wrzesień.

Temat rzeczowy na cały miesiąc: Przejawy życia w domu i w szkole, ochrona przyrody. *Czas przewidywany* — 26-28 godzin lekcyjnych.

Podtemat I. Jak to było na wakacjach. Czas — 8 g. l.

Mówienie: 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i swobodne wypowiadanie się dzieci na tematy: Gdzie spędziliśmy wakacje, jak tam było, czegośmy się nauczyli (piosenki, zabawy, prace).

2. Oglądanie obrazków (Tync, str. 3, 10 22) lub innych i omawianie ich treści.

(Pom. nauk: Obrazek).

3. Zbiorowe układanie opowiadań na tematy w zw. z lekcjami ad 1.

Pisanie: 1. Podpisywanie zeszytów i książek, zapisywanie tytułów książek.

2. Wypisywanie z czytanek wyrazów (imona dzieci) i zdań (co robiły). (Może być wykorzystane jako temat pracy *domowej* — w skróceniu *dom.).*

3. Układanie zdań na tematy zw. z mówieniem i zapisywanie (uwzględnić wyrazy z ó!).
4. Pisanie z pamięci i przepisywanie zdań z czytanek na wyrazy z ó *(dom).*
5. Materjał ortograficzny: wyrazy: spotykane w czytankach i ew. rozmowach: bój się, mówię, dwójka, stój, spokój, napowrót (Tync: Do szkoły), pszczółka, szkółka, stodółka, stół, nóż.

Czytanie: Czytanie ciche i głośne czytanek: *(dom.).*
„Do szkoły“ (Tync, str. 3), „W klasie“ (Tync, str. 4), „Po wakacjach“ (Kubski, str. 3),
Omawianie treści czytanek.

W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem:
nauka wiersza „Do szkoły“ (Lirenka cz. I.).
ćwiczenia słownikowe: nazywanie przedmiotów.

Podtemat II. Nasze ogródki. *Czas* — 8 g. l.

Mówienie' 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i swobodne wypowiadanie się dzieci na tematy: Jakie zmiany zaszły w ogródkach (szkolnym i domowych) w ciągu wakacyj, kto i jak się niemi opiekował, co one nam już dały i czego jeszcze się od nich spodziewamy.
2. Oglądanie obrazków: Fragmenty pracy w ogródkach. (Pom. nauk.: Obrazki).
3. Zbiorowe układanie krótkich opowiadań na tematy w zw. z p. 1 i 2.

Pisanie: 1. Układanie zdań na tematy związane z mówieniem i ćwiczeniami słownikowemi, zapisywanie zdań (uwzględnić wyrazy z „ó“).
2. Pisanie z pamięci i przepisywanie zdań z czytanki na wyrazy z „ó“ *(dom).*
3. Materjał ortograficzny: wyrazy, spotykane w czytankach i ew. w rozmowach: ogródek, wózek, (Tync: Piasek do ogródka), wór, kółko, dróżka, podkówka.
4. Rozkładanie wyrazów na zgłoski: a) wyrazów, zawierających „ó“ wymienne, b) wyrazy, zaw. „ó“ niewy-

mienne, (Tync: Piasek do ogródka np. żółty, ogórek), *dom.*, c) wyrazów rzadziej spotkanych i trudniejszych: (Tync: dtto np. zmajstrowali, struga, piasczysta, pękło).

5. Układanie i uzupełnianie zdań wyrazami (Tync: Zgadywanki) *dom.*

Czytanie: Czytanie c. i g. wiersza „Zgadywanki" (Tync, str. 11), „Piasek do ogródka" (dtto, 10), „Co zrobiliśmy w lecie".

W zw. z mówieniem, pisaniem, czytaniem: Nauka wiersza „Zgadywanki".

Ćwiczenia słownikowe: nazywanie narzędzi pracy i przedmiotów pomocniczych przy pracy w ogrodzie — rodzaje prac wykonanych (pielenie, osypywanie, ogartanie), sposoby wykonania tych prac (pojedyńczo, gromadnie, wspólnie, razem, zbiorowo).

Podtemat III. Bawmy się i współpracujmy! *Czas* — 10 - 12 g. l.

Mówienie: 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i swobodne wypowiadanie się dzieci na tematy: Potrzeby naszej klasy i szkoły, sposoby realizacji tych potrzeb (sklepik, bibljoteczka klasowa, obrazki do mówienia i in.). Podkreślić konieczność współpracy.

2. Swobodne wypowiadanie się dzieci na podstawie ilustracyj w książce (Tync, str. 23), lub innych dobranych przez nauczyciela, a dostosowanych pod względem treści.

(Pom. nauk.: Obrazki).

3. Zorganizowane opowiadanie zbiorowe na temat j. w.

Pisanie: 1. Wypisywanie zdań z czytanki, oznaczających współpracę, *(dom.)*.

2. Pisanie z pamięci i przepisywanie wyrazów i zdań, zaw. materjał ortograficzny, gramatyczny i słownikowy *(dom.)*,

3. Materjał ortograf.: wyrazy, spotykane w czytankach

lub użyte na lekcjach mówienia: znów, dwór, wieczór, wróg, ziółko i in.

4. Rozkładanie na zgłoski wyrazów, przyczem: 1 głoska = 1 litera, 1 głoska = 2 literom.

Czytanie: Czytanie c. i g. wiersza „Sklepik szkolny", Nasze kamienie", „W szkolnej bibljotece" (Tync), „Tanie zeszyty", „Prenumerujemy pisemko", „Podarowane kamienie" (Kubski).
Omawianie treści czytanek j. w.

W zw. z mów., pis. i czyt.: Nauka wiersza „Sklepik szkolny", ćwiczenia słownikowe: nazywanie przedmiotów i t. d. np. drukarnia - drukarz, księgarnia - księgarz, bibljoteka - bibljotekarz.
ćwicz. gramatyczne: rozkładanie wyrazów na zgłoski jak w pisaniu.

L u t y.

Temat rzeczowo - ideowy na cały miesiąc: 1. Przejawy życia w naszej miejscowości: nasze mieszkanie i ubranie dziś i dawniej. Pamiątki z dawnych czasów. 2. Uroczystości szkolne i miejscowe w związku z dniem 1. II. Podania polskie: Popiel, Piast, Lech.

Czas: 26 - 28 godzin lekcyjnych.

Podtemat I. Wielcy ludzie pracują bardzo. *Czas:* 7 g. l.

Mówienie: 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i swobodne wypowiadanie się dzieci na tematy: Co już wiem o Panu Prezydencie Rzeczypospolitej, Przez naukę i pracę ciągłą i wytrwałą do wielkich rezultatów, Pokonywanie przeszkód w realizacji zamierzeń, Dlaczego dzieci mało wiedzą o pracy wielkich ludzi i o nich samych.

2. Rozmowy swobodne oraz układanie opowiadań na tle tematów: Nasze uroczystości szkolne, uroczystości miejscowe.

3. Oglądanie obrazków pojedyńczych (treść dostosowa-

na do podtematu ośrodkowego), omawianie ich treści, nadawanie im tytułów.

(Pom. nauk.: Obrazki).

4. Zbiorowe układanie opowiadań na tematy w zw. z podtem. ośrodk.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy na podstawie rozpatrywanego zagadnienia; całości z 2-3 zdań rzeczowych, bez pomocy pytań. *(dom.)*.

2. Pisanie z pamięci i przepisywanie zdań z wyrazami, zaw. materjał ortogr., gram. i słownikowy. *(dom)*.

3. Materjał ortograficzny: Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne na końcp wyrazów: *d-t* (samochó*d*, ló*d*, lu*d*, tru*d*, przeszkó*d*, Prezyden*t*, policjan*t*, portre*t*, kwia*t*, sufi*t*), *w-f* (państ*w*, króló*w*, chorągie*w*, panó*w*, oficeró*w*, posłó*w*), *g-k* (brze*g*, dró*g*, podłó*g*, nó*g*, zame*k*, zna*k*, pokoi*k*, książe*k*). *Uwaga:* wyrazy te zostały wzięte częściowo z czytanek „Imieniny Pana Prezydenta" (Tync), oraz „W dniu Imienin Pana Prezydenta" (Kubski), częściowo z rozmów; wyrazy te podajemy przykładowo.

Czytanie: Czytanie ciche i głośne czytanek z podręczników: Imieniny Pana Prezydenta" (Tync, str. 81), „W dniu Imienin Pana Prezydenta", „Przygody wilka" (Kubski, str. 72, 69). Omawianie treści tych czytanek.

Czytanie treści utworów okolicznościowych z Płomyczków.

(Pom. nauk.: Płomyczek).

W zw. z mów., pis., czyt.: Nauka wierszy okolicznościowych — z Płomyczka lub z innego pisemka.

Ćwicz. gramatyczne: dalsze ćwiczenia na praktyczne wyróżnianie rzeczownika i jego liczby.

Ćwicz. słownikowe: nazywanie przedmiotów, cech przedmiotów, czynności. —

Podtemat II. Podania i legendy polskie. *Czas* — 9 g. 1.

Mówienie: 1. Rozmowy swobodne oraz układanie opowiadań na tem. Przeszłość naszej miejscowości i okolicy, (na podstawie istniejących jeszcze zabytków i opowiadań starych ludzi), Podania polskie o Lechu, Popielu i Piaście.

2. Omawianie obrazków, nadawanie tytułów poj. obrazkom i ich cyklom (ujęcie podań i legend).
(Pom. nauk.: Obrazki).

3. Układanie opowiadań zbiorowych i indywidualnych na tle obrazków lub wiadomości, zdobytych od starszych, od nauczyciela lub z czytanki, związ. z opracowywanem tematem.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy na podst. rozpatrywanego zagadnienia; całości w 2-3 zdaniach bez pytań pomocn. *(dom.)*.

2. Pisanie z pamięci, ze słuchu i przepisywanie zdań z wyrazami, zawierającemi materjał ortograficzny, gramatyczny i słownikowy (dom.).

3. Materjał ortograficzny: spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne na końcu wyrazów: *p-b* (klą*b*, głą*b*, dą*b*, li*p*, puła*p*, czła*p*-czła*p*) *z-s* (zara*z*, tera*z*, cora*z*, ra*z*, no*s*, wrzo*s*, szała*s*, la*s*), *ź-ś* (gałą*ź*, dzi*ś*), *ż-sz* (przecie*ż*, gdzie*ż*, chocia*ż*, nó*ż*).

Czytanie :czytanie c. i gł. czytanek: „Kominek", „Białe Orlę", „U Piasta" (Tync, str. 151, 141, 142), cykl opowiadań babci Domiceli (Kubski, str. 60). Omawianie treści tych czytanek. Czytanie okolicznościowych utworów z Płomyczka.

W zw. mów., pis., czyt.: Nauka wierszy, dostosowanych do tematu.

Ćwicz. gram.: praktyczne wyróżnianie rzeczownika i liczby na wyrazach, oznaczających przedmioty z przeszłości, np. szałas-szałasy, jaskinia-jaskinie.

Ćwicz. słownikowe: nazywanie przedmiotów, będących w użytku dawniej w zw. z legendami i podaniami, ich cech, zjawisk i czynności.

Podtemat III. Moja praca może też przyczynić do powiększenia gospodarstwa i podniesienia jego kultury. *Czas* 5 g. l.

Mówienie: 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi, swobodne wypowiadanie się dzieci na tematy: Zorganizowane wylęgniarnie ptaków domowych, jajczarnie i t. p. spółki gospodarcze — potęgą wsi i jej dobrobytem.

2. Swobodne rozmowy oraz układanie opowiadań na tle tematów: jak p-t 1., ujęcie trudności w powstawaniu i rozwoju tych kulturalnych organizacyj. Praca w tych urządzeniach i ich wygląd zewnętrzny i wewnętrzny.

(Pom. nauk.: Obrazki).

3. Układanie opowiadań zbiorowych i indywidualnych na tle obrazków lub obserwacyj, na wycieczce zdobytych, od nauczyciela lub z czytanek, pisemka i t. d.

Pisanie: 1. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań na tem. j. w. *(dom.)*. Całość bez pytań pomocn.

2. Pisanie z pamięci, ze słuchu i przepisywanie zdań z wyrazami, zawierającemi materjał gram., ort., słown. *(dom.)*.

3. Materjał ortograficzny: spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne na końcu wyrazów: *dz-c* (pienią*dz*, powie*dz*, no*c*), *dż-cz* (gwiż*dż*, gą*szcz*, tro*szcz* się), *dź-ć* (cho*dź*, i*dź*, liś*ć*, iś*ć*).

Czytanie: Czytanie ciche i gł. czytanki „Karmiki" (Tync, str. 78), czytanie pisemek i ew. innej lektury. Omawianie treści czytanego.

W zw. z mów., pis., czyt.: Nauka wierszy, dostosowanych do tematu.

Ćwicz. gram.: praktyczne wyróżnianie przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju i liczby z zw. z materjałem or-

tograficznym, np. ten ładny pieniądz — te ładne pieniądze.

Ćwicz. słownikowe: nazywanie przedmiotów i zjawisk, ich cech.

Podtemat IV. Wspólnie korzystamy — wspólnie opiekujmy się!

Czas — 6 g. l.

Mówienie: 1. Rozmowy nauczyciela z dziećmi i wypowiadanie się dzieci na tematy: Podróże dawniej i dziś w naszej okolicy i miejscowości; Potrzeba szarwarku; Jak pracują na szarwarku i dlaczego, a jak powinni pracować; Znaczenie dobrych dróg; Konserwacja dróg: pożyczki inwestycyjne.

2. Układanie opowiadań, uwzględniających różne wydarzenia w związku z tematami pod 1.

3. Oglądanie obrazków i ich cykli, układanie na ich tle opowiadań, nadawanie tytułów obrazkom i cyklom. (Kubski, str. 114).

(Pom. nauk.: Obrazki).

Pisanie: 1 Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na tematy j. w. *(dom.)*.

2. Pisanie z pamięci, ze słuchu, przepisywanie zdań, zawierających materjał ortograficzny (z całego miesiąca), gramatyczny (jak w tygodniu III) i słownikowy.

Czytanie: Czytanie c. i g. czytanek „Capuś", „Naprawa grobli" (Tync, str. 93, 85), „Podróż autobusem", „Jak pociąg rozmawiał z Jacusiem" (Kubski, str. 115, 118). Omawianie treści tych czytanek, wyodrębnianie zdarzeń.

W zw. z mów., pis., czyt. Ćw. słown.: cechy zjawisk i cechy czynności.

GEOGRAFJA ŁĄCZNIE Z NAUKĄ O PRZYRODZIE.

Wrzesień.

Grupa materjałowa: I. Szkoła. *Czas* — 7 godzin lekcyjnych.

Czas	Temat	Formy pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Nazwy przysiółkow i wsi, z których dzieci przychodzą do szkoły.	Mówienie	—
1 g.	Położenie szkoły na wsi.	Wycieczka, mówienie	—
1 g.	Strony świata (określanie w terenie).	Wycieczka, mówienie	—
1 g.	Położenie szkoły w stosunku do stron świata.	dtto lub tylko mówienie.	—
1 g.	Ustalanie położenia do stron świata boiska lub ogrodu szkolnego, mierzenie krokami.	Wycieczka, mówienie, obliczanie, rysunek, pisanie	metr linjowy
1 g.	Ustalanie położenia w stosunku do stron świata, klasy i przedmiotów w klasie.	mówienie, pisanie	—
1 g.	Mierzenie taśmą centymetrową różnych przedmiotów, krokami klasy i podwórza.	mierzenie, obliczanie, mówienie	taśma metrowa z podziałką centymetr.

Grupa materjałowa II: Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły. Czas — 2 g. 1.

Czas	Temat	Formy pracy	Pomoce naukowe
2 g.	Rozpoznawanie roślin ozdobnych w najbliższem otoczeniu szkoły.	obserwacja, mówienie, rysunek	rośliny, ilustracje

Uwaga: Przez cały czas obserwacje stanowiska słońca w różnych porach dnia, notowanie zaobserwowanych zmian pogody. Nie wystąpi to jako temat osobnej lekcji we wrześniu, lecz na wszystkich lekcjach nauczyciel będzie dawał wskazówki, jak to czynić, oraz sprawdzał wykonanie. Dopiero w październiku poświęci nauczyciel pierwszą lekcję na zebranie spostrzeżeń i wykorzystanie do dalszej pracy.

Grudzień.

Grupa materjałowa IV: Zagroda. *Czas* — 10 godzin lekc.

Czas	Temat	Forma pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Zestawienie i omówienie wyników notowań i obserwacyj z miesiąca listopada	mówienie, pisanie, obliczanie.	notatki uczniów.
1/2 g.	Przeznaczenie i rozmieszczenie budynków w zagrodzie.	wycieczka	—
1/2 g.	Utrzymanie czystości w zagrodzie i przy studni.	mówienie	ilustracje
1 g.	Chata i ustalenie jej stosunku do stron świata (charakt. ogól. budynku).	wycieczka	model chaty, ilustracja.
1 g.	Budulec chat w naszej wsi i okolicy i ich pokrycie.	wycieczka	—
1 g.	Zabezpieczanie od pożaru budynków; znaczenie drzew przy zagrodzie.	mówienie	—
1 g.	Czystość i porządek w chacie.	obserwacja z ilustracyj.	ilustracje chat.
1 g.	Wietrzenie izb mieszkalnych; odpowiednia ilość światła w izbie.	mówienie	ilustracja

Czas	Temat	Forma pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Zabezpieczanie chat od zimna.	mówienie j. sprawozdanie z obserwacji	model chaty
1 g.	O studniach w naszej wsi.	wycieczka lub jak poprzednio, rysunek	ilustracje lub modele
1 g.	Zebranie przerobionego materjału.	mówienie, pisanie.	ilustracje

Prace domowe w związku z poszczególnemi tematami powyższemi:

1. Obserwacje przed opracowywaniem danego tematu, po i w czasie.
2. Rysunek jako przygotowanie się do lekcji i jako utrwalenie wiadomości.
3. Notatki piśmienne na dane tematy, nie przekraczające możliwości dziecka. Prace piśmienne, wykonywane w zeszytach do geografji, należy prowadzić z uwzględnieniem tych samych warunków, co i przy pracach piśm. polskich.

M a j.

Grupa materjałowa VII. Wiosna na wsi. *Czas* — 3½ godz. lekc.

Czas	Temat	Forma pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Zestawienie i omówienie wyników notowań i obserwacyj z miesiąca kwietnia.	mówienie, pisanie, obliczanie	notatki uczniów
1 g.	Obserwacje drzew owocowych w czasie ich zakwitania.	wycieczka, wprowadzenie do obserwacji stałej	lupa lub inne szkło powiększające

Czas	Temat	Forma pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Zapylanie kwiatów przez pszczoły.	dtto	—
1/2 g.	Obserwacja powstawania owoców na dowolnej roślinie.	obserwacja na okazie	naturalny okaz

Grupa materjałowa VIII. Najbliższa okolica. *Czas* — 8½ g. l.

Czas	Temat	Forma pracy	Pomoce naukowe
1 g.	Widnokrąg i krajobraz w tym widnokręgu ze stanowiska stałego.	wycieczka i obserwacja, rysunek	ilustracja techn. stron świata (Wuttkowa, str. 147).
1 g.	Zmiany krajobrazu w czasie marszu, przesuwanie się linji widnokręgu.	wycieczka lub omówienie, na podst. poprz. wycieczki.	—
2 g.	Strumień lub rzeka.	wycieczka i omówienie.	ilustracje.
1½g.	Zużytkowanie spadku wody.	wycieczka lub omówienie na podst. poprz. obserwacji.	ilustracje do lek.
1 g.	Nierówności terenu.	dtto.	ilustracja, model.
1 g.	Wody stojące — staw lub jezioro.	wycieczka lub omówienie.	model, ilustracje
1 g.	Zebranie przerobionego materjału.	mówienie, pisanie, rysunek, roboty ręczne.	ilustracje, modele.

ARYTMETYKA.

W r z e s i e ń.

Grupa materjałowa: Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku.

Czas: 16 godzin lekcyjnych.

Materjał nauczania w jednostkach tematowych:

1 g. lekc. 1. Dodawanie pamięciowe pełnych dziesiątek (podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego, str. 4).

2 g. lekc. 2. Dodawanie pamięciowe pełnych dziesiątek do liczb dwucyfrowych i odwrotnie (str. 4).

1 g. lekc. 3. Odejmowanie pamięciowe pełnych dziesiątek od pełnych dziesiątek (str. 4).

3 g. lekc. 4. Dodawanie pamięciowe liczb jednocyfrowych do liczb dwucyfrowych bez przekroczenia progu dziesiątkowego (str. 5).

3 g. lekc. 5. Odejmowanie pamięciowe liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych bez przekroczenia progu dziesiątkowego (str. 5).

3 g. lekc. 6. Dodawanie pamięciowe liczb jednocyfrowych do liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu dziesiątkowego (str. 6, 8).

3 g. lekc. 7. Odejmowanie pamięciowe liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu dziesiątkowego (str. 7, 8).

Uwaga: Materjał powyższy należy przerabiać zarówno na podanych w podręczniku przykładach, uzupełnionych przez nauczyciela i dzieci, jak i na ułożonych zadaniach z treścią.

K w i e c i e ń.

Grupa materjałowa: Numeracja i działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000.

Czas: 12 godzin lekcyjnych.

Materjał nauczania w jednostkach tematowych:

1 g. lekc. 1. Zaznajomienie dzieci z wagą i odważnikami w postaci kilograma i dekagrama (str. 96). Ważenie i odważanie. (Wagę i odważniki pozostawić w klasie co najmniej do końca miesiąca, by dzieci miały możność przyjrzeć się i ew. wykorzystać).

1 g. lekc. 2. Dzielenie pamięciowe liczb w zakresie do 100 na dwie równe części z wykorzystaniem konkretów (str. 84, 85).

1 g. lekc. 3. Dzielenie pamięciowe liczb w zakresie do 100 na 3 równe części z wykorzystaniem konkretów (str. 86, 87).

1 g. lekc. 4. Dzielenie pamięciowe liczb w zakresie do 100 na 4 i 5 równych części (str. 88).

1 g. lekc. 5. Dzielenie pamięciowe liczb trzycyfrowych, składających się z setek i pełnych dziesiątek, przez liczby jednocyfrowe (str. 90).

2 g. lekc. 6. Dzielenie pamięciowe liczb trzycyfrowych, składających się z setek i pełnych dziesiątek, przez liczby takiegoż układu, np. 450:150 (str. 91).

2 g. lekc. 7. Dzielenie pamięciowe liczb trzycyfrowych, składających się z setek i pełnych dziesiątek, przez liczby dwucyfrowe (str. 92, 93).

1 g. lekc. 8. Zastosowanie dzielenia przy obliczeniach pieniężnych (str. 94, 95).

1 g. lekc. 9. Mierzenie pojemności przy pomocy litra.

1 g. lekc. 10. Ważenie i odważanie w kilogramach i dekagramach. Odpowiednie wyrażenia dwumianowane (str. 92, 98).

Pomoce naukowe:

Do lekcji 1-szej i 10-ej: waga i odważniki: 1 kg, 2 kg, 1 dkg, 2 dkg, 5 dkg, 10 dkg, 20 dkg i 50 dkg.

Do lekcji 2-giej i 3-ciej: liczmany w postaci patycz-

ków, słomy, krążków, guzików i t. p., pojedyńczo oraz złączone po 10 szt.

Do lekcji 8-mej: monety 1-złotowe, 10-groszowe, 1-groszowe celem zademonstrowania wymiany setek na dziesiątki i dziesiątek na jedności.

Do lekcji 9-tej: litr cechowany.

RYSUNEK.

W r z e s i e ń.

Czas: 8 godzin lekcyjnych.

Materjał nauczania:

Rysunki z wyobraźni: 1. Obrazek z wakacyj. 2. Co dzieci robią w polu?. 3. Nasza wycieczka. 4. Ogródek kwiatowyw, jaki chciałbym mieć.

Rysunki z pamięci: 1. Stolniczka, deseczka do krajania chleba (na podstawie obserwacji samodzielnej), 2. Co widziałem w ogrodzie warzywnym? (na podstawie obserwacji samidzielnej).

Rysunki z pokazu: 1. Mydełko do mycia się, mydelniczka, ręcznik. 2. Przybory szkolne ucznia.

W związku z rysunkami, zwłaszcza z pamięci i z pokazu: 1. Sposoby podpisywania rysunków, sposoby umieszczania rysunku na kartce do rysowania, 2. Zwracanie uwagi na kształt rysowanych przedmiotów oraz kierunek.

G r u d z i e ń.

Czas: 6 godzin lekcyjnych.

Materjał nauczania:

Rysunki z wyobraźni: 1. Święty Mikołaj w szkole. 2. Jak urządzimy jasełkę, 3. Choinka w naszej szkole.

Rysunki z pamięci: 1. Odmiany księżyca. 2. Ozdoby choinkowe.

Rysunek z pokazu: Ozdoby choinkowe.

W związku z rysunkami: Rozmieszczenie rysunku na kartce, zwracanie uwagi na kształt rysowanych przedmiotów i kierunek; w związku z rysunkiem „Odmiany księżyca" różne stosunki przestrzenne (nad lasem, niżej, wyżej).

Pomoce naukowe: do lekcji o ozdobach choinkowych z pokazu: zabawki choinkowe o kształtach prostokątu, trójkątu kwadratu i koła.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE.

Wrzesień.

Czas: 16 godzin lekcyjnych (według podziału godzin dotychczasowego; wobec redukcji godzin, przewidzianej w r. szk. 1935/36, ilość godzin wyniesie 8, w związku z czem trzeba będzie materjał również odpowiednio zredukować).

Materjał programowy: A. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Przypomnienie wiadomości i nawyków z klas poprzednich. Należyte wieszanie ubrań, czyszczenie ubrań. Czyszczenie obuwia.

B. Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Zabawki z kasztanów względnie żołędzi, orzechów i szyszek w połączeniach z patyczkami i drutem.

C. Inne zajęcia: Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach ew. w szkolnym ogródku kwiatowym. Gromadzenie materjału do wykorzystania na lekcjach w późniejszych miesiącach.

Tematy jednostek lekcyjnych:

1 g. lekc. 1. Organizowanie życia zbiorowego klasy pod względem porządku i czystości.

1 g. lekc. 2. Okładanie książek i zeszytów. Nadpisywanie tytułów książek, podpisywanie tytułów zeszytów.

2 g. lekc. 3. Uporządkowanie szkolnego ogródka kwiatowego. Czyszczenie odzieży i obuwia.

2 g. lekc. 4. Wycieczka po materjały do zajęć rękodzielniczych.

2 g. lekc. 5. Waga z kasztanów.

2 g. lekc. 6. Wąż z patyka (S. Gabrjel i Mazurek: Zajęcia praktyczne dzieci w szkole i w domu, str. 73).

2 g. lekc. 7. Konik (Gabrjel i Mazurek).

2 g. lekc. 8. Bocian z szyszki.

2 g. lekc. 9. Studnia z żórawiem.

Wyjaśnienia:

Do lekcji 1-szej: Rozmowa na temat: „Jak to było w roku ubiegłym, a jak będzie w roku bieżącym“. Podział obowiązków w zakresie utrzymania porządku. Wyznaczenie miejsc na odzież na wieszakach.

Do lekcji 3-ciej: Porównaj przykład 34, lekcja z zajęć praktycznych na temat: „Zasianie i pielęgnowanie roślin w szkolnym ogródku kwiatowym“, str. 248.

Pomoce naukowe: Modele wymienionych powyżej zabawek.

Uwaga: W ciągu całego miesiąca systematyczne sprawdzanie porządku i czystości ciała, odzieży i obuwia ucznia. Przynajmniej raz w tygodniu sprawdzanie porządku i czystości w przyborach ucznia.

Grudzień.

Czas: 12 godzin lekcyjnych (patrz uwaga we wrześniu).

Materjał programowy:

A. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Utrwalanie nawyków, zdobytych poprzednio. Nakrywanie do stołu, krajanie chleba.

B. Wstępne zajęcia rękodzielnicze· Zabawki — ozdoby na choinkę, niespodzianki gwiazdkowe, wykonane z różnego materjału.

C. Inne zajęcia: Karmienie ptaków (umieszczenie żerówek, sporządzonych przez starszych uczniów, czyszczenie ich, umieszczenie na korytarzu skrzyneczki z napisem „Okruszyny dla ptaszyny", odżywianie ptaków.

Tematy jednostek lekcyjnych:

1 g. lekc. 1. Rozmowa z dziećmi na temat: „Jak u nas w domu nakrywają do stołu" z omówieniem zasad higjeny; rozmowa o sposobach krajania chleba. Zapowiedź pokazu wzorowego nakrycia stołu oraz sposobu krajania chleba w szkole. Ewentualnie omówienie z dziećmi, co które dziecko ma przynieść do nakrywania stołu na następnej lekcji.

1 g. lekc. 2. Lekcja nakrywania do stołu i krajania chleba.

1 g. lekc. 3. Rozmowa o ozdobach choinkowych. Ustalenie tematów wspólnych dla całej klasy, grupowych i indywidualnych.

1 g. lekc. 4. Rybka (Gabrjel i Mazurek, str. 34).

2 g. lekc. 5. Jeżyk z bibułki.

2 g. lekc. 6. Ptaszki (Gabrjel i Mazurek, str. 32).

2 g. lekc. 7. Pajace z szyszek, zwierzęta z korków (prace grupowe).

2 g. lekc. 8. Szopka (praca zbiorowa całej klasy).

Pomoce naukowe: Modele wymienionych powyżej zabawek.

Uwagi: 1. W ciągu całego miesiąca systematyczne sprawdzanie porządku i czystości ciała, odzieży i obuwia dzieci. Przynajmniej raz w tygodniu sprawdzenia porządku i czystości w przyborach ucznia.

2. W ciągu całego miesiąca codziennie oczyszczanie żerówek i karmienie ptaszków oraz pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach w klasie. Zorganizowanie pracy tej w ten sposób, by czynności te były spełniane codzień przez inną grupę dzieci.

ŚPIEW.

Wrzesień.

Czas — 6 godzin lekcyjnych.

Materjał programowy:

1. Opracowywanie różnych pieśni celem rozśpiewania dzieci.
2. Wdrożenie dzieci do pracy.

Materjał ćwiczebny:

1 g. 2. Opracowanie piosenki, przyniesionej przez któreś dziecko z wakacyj, lub (dla przykładu) nast. piosenki: „Dzwonek wzywa" (p. jęz. polski).

1 g. 3. Opracowanie piosenki do ćwiczeń gimnastycznych, np. „Karuzela".

1 g. 4. Opracowanie piosenki w związku z nauką geografji względnie pracą dziecka, np. „Jeż", „Orzeszki" (Mayzner: Śpiewnik, cz. I, Karpowiczowa i Kruszewska: Pieśń w szkole, kl. III).

2 g. 5. Opracowanie piosenki dłuższej, np. „Razem młodzi przyjaciele" (znaleźć można w różnych śpiewnikach).

Powtórzenie i wykończenie piosenek, opracowanych na poprzednich lekcjach.

Grudzień.

Czas — 6 g. l.

Materjał programowy:

1. Opracowanie kolend w rytmie 2, 3 i 4 miarowym.
2. Taktowanie w 2 i 3 miarze jako utrwalenie.
3. Określanie linji melodyjnej tych kolend.

Materjał ćwiczebny:

Poniżej wyszczególniono kolendy, które mogą być w wyborze dowolnym opracowane. Skala głosu przekracza w niektórych kolendach skalę, przez program przewidzianą, wobec czego można w tych kolendach

zastosować transpozycję. Iloś ćzwrotek w podanych kolendach zależy od zainteresowania dzieci.

Kolendy w 2-miarze:

„Cieszmy się pod niebiosy, wznośmy razem miłe głosy“ (6 zwrotek),

„Narodził się Jezus w stajni ubogi“ (4 zwr.),

„Narodził się Jezus Chrystus“ (5 zwr.),

Kolendy w 4-miarze:

„Pójdźmy wszyscy do stajenki“ (8 zwr.),

„Przybieżeli do Betlejem pasterze“ (wymaga transponacji o 1 ton),

„Mędrcy świata, monarchowie“,

„Gdy się Chrystus rodzi“ (6 zwr.),

„Anioł pasterzom mówił“. —

M a j.

Materjał programowy: Czas — 8-9 g. l.

1. Powtórzenie znanych pieśni oraz ich wygładzenie i wycieniowanie (treść: wiosna, lato, marsze, zabawy).
2. Nucenie lub wygrywanie melodyj piosenek celem przypomnienia i sprawdzenia stopnia umuzykalnienia dzieci w opracowanym materjale.
3. Rytmika w przerobionych pieśniach i nowych.
4. Nowe pieśni w 2-, 3- i 4-miarze.

Materjał ćwiczebny:

Powtarzanie piosenek przeprowadza się bezpośrednio przed każdą lekcją śpiewu celem rozśpiewania.

Z nowych pieśni mogą być: a) treści religijnej:

„Chwalcie, łąki umajone“ (3/4)

„Już od rana rozśpiewana“ (3/4)

„Nie płacz już, dziecino, choć cię trapi ból“ (3/4)

„Pieśnią wesela witajmy, o Maryjo, miesiąc Twój“ (3/4)

„Zdrowaś, Maryjo, Bogarodzico“ (4/4)

b) treści innej:

„Echo“, „A gdy poznasz, miły bracie“, „Wiosna“ (str. 28), „Czegoż, bracia“, Trzeci Maj“, „Pieśń wiosenna“, „Skowronek“, „Dalej żwawo tam przez łąki“. Wszystkie podane piosenki znajdują się (z wyjątkiem ostatniej) w śpiewniku Karpowiczowej i Kruszewskiej: Pieśń w szkole, cz. III na kl. III. —

ROZDZIAŁ TRZECI.

PRZYKŁADY TYPOWYCH JEDNOSTEK LEKCYJNYCH Z POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW.

W rozdziale niniejszym podajemy Czytelnikom szereg lekcyj z poszczególnych przedmiotów. Chcielibyśmy wyjaśnić, poco to czynimy.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że w organizowaniu i przeprowadzaniu poszczególnych lekcyj, jak i wogóle w pracy szkolnej, nie może być żadnych szablonów, gdyż to właśnie mogłoby spowodować zesztywnienie form, w jakich się nasza praca zawodowa przejawia. Poza tem trudno jest istotnie ustalić, która lekcja jest „dobra", która zaś „zła". Ocena lekcji jako jednostki pracy może być zawsze subjektywna i niewłaściwa. Jeśli bowiem bierzemy pod uwagę różne zasady dydaktyczne i postulaty, dotyczące zabiegów metodycznych, to można ustalić pewne wspólne wszystkim lekcjom kryterja: nigdy jednak nie będziemy w stanie twierdzić, że istotnie tylko ta, a nie żadna inna droga prowadzi do właściwego celu, którym jest wychowanie dziecka. Ocenę pracy nauczyciela, a tem samem i poszczególnych etapów tej pracy, jakiemi są m. i. lekcje, jako jednostki tej pracy, wyda dopiero przyszłość, która udowodni, czy stosowane przez nauczyciela zabiegi doprowa-

dziły dziecko do celów, które były przez oficjalne programy naukowe ustalone.

Niemniej jednak zgadzamy się z tem, że istnieją pewne zalety i wady lekcyj, jako jednostek metodycznych, wspólne wszystkim lekcjom np. danego przedmiotu nauki szkolnej. Zgadzamy się też, że wady mogą być usunięte tylko wtedy, kiedy nauczyciel każde swe posunięcie analizuje, dążąc świadomie do udoskonalenia swej pracy. Uważamy następnie, że w tym celu powinien nauczyciel analizować zarówno pracę własną, jak i pracę innych. I w tym właśnie celu podajemy cały szereg lekcyj, z których żadna nie ma pretensyj na najlepszą. Każda z nich wskazuje, jak dana lekcja mogła być przeprowadzona; należy jednak zawsze, czytając sprawozdanie z takiej lekcji, pamiętać o tem, że lekcja ta mogła być również przeprowadzona inaczej — być może, ze skutkiem równie dobrym, a nawet często lepszym. To było też powodem, dlaczego zastosowaliśmy różne formy sprawozdania z lekcyj; zawsze bowiem staraliśmy się dobierać takiej formy, w której sprawozdanie z danej lekcji da się najłatwiej ująć.

Przykład 1. Lekcja z języka polskiego: Nadawanie tytułów cyklom obrazków.

(Materjał z m-cy grudnia - stycznia).

Lekcja ta winna być poprzedzona odpowiedniemi lekcjami języka polskiego, na których dzieci, omawiając obrazki, nadają tytuły poszczególnym obrazkom, a poza tem skoordynowana z odpowiedniemi lekcjami z geografji i przyrody.

Treść lekcji: Omówienie treści cyklu obrazków p. t. „Kochaj zwierzęta", nadanie tytułu cyklowi obrazków.

Formy pracy: mówienie, pisanie. (uwaga: podkreślona główna forma pracy).

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przynosi obraz, na którym przedstawione są trzy sceny z życia dzieci: I. Chłopczyk daje koniowi siana, dziewczynka zaś przynosi w wiadrze wody, II. Chłopczyk sypie ptaszkom okruszyny na parapet okna (pora zimowa), dziewczynka zaś sypie okruszyny na śniegiem pokrytą ziemię przed domem, III. Chłopczyk i dziewczynka opiekują się pieskiem, którego inny pies pokaleczył w czasie sprzeczki. Dzieci na obrazkach są te same. Nauczyciel proponuje dzieciom przyjrzeć się tym obrazkom, zastanowić się kolejno nad treścią każdego z nich.
2. Dzieci omawiają kolejno treść każdego pojedyńczego obrazka, nadają tytuły poszczególnym obrazkom. Ten sposób jest dzieciom już znany, nie sprawia więc trudności i nie zabiera wiele czasu.
3. Dzieci zapisują poszczególne tytuły, np. I. Franek i Zosia doglądają konika, II. Franek i Zosia karmią głodne ptaszki, III. Franek i Zosia opiekują się zranionym pieskiem.
4. Nauczyciel proponuje dzieciom przyjrzeć się jeszcze raz wszystkim obrazkom i spostrzec, co w tych obrazkach jest wspólnego. Należy tutaj zwrócić uwagę dzieci na: te same osoby dzieci, ten sam stosunek do zwierząt. Dzieci ustalają wspólny tytuł dla cyklu obrazków, np. „Dzieci kochają zwierzęta i opiekują się niemi w różnych porach roku“. Ten tytuł dzieci zapisują.

Przykład 2. Lekcja z jęz. polskiego. Jednostkowe układanie opowiadań.

(Materjał programowy z m-ca października).

Poprzedzają tę lekcję lekcje mówienia, na których dzieci układają opowiadania zbiorowe.

Treść lekcji: Opowiadanie o zranionym piesku na podstawie odp. obrazka.

Formy pracy: a) *mówienie,* ew. b) pisanie.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przynosi do klasy obraz, przedstawiający jakąś scenę z życia dzieci, np. jeden fragment z cyklu obrazów, przedstawionych w przykładzie 1 (str. 209). Na obrazku dwoje dzieci: chłopczyk (starszy) i dziewczynka. Chłopczyk trzyma na ręku pieska, który broczy krwią, i zawiązuje mu łapkę bandażem, dziewczynka zaś przynosi w miseczce wodę oraz gąbkę do umycia ran. Na dalszym planie widać uciekającego dużego psa, sprawcę pokaleczenia pieska. (Inne sceny, na tym samym kartonie przedstawione, a opisane w przykładzie 1, nauczyciel zasłania, by uwagi dzieci nie rozpraszać). Dzieci oglądają obrazek, wypowiadają swe luźne uwagi na tle oglądanego obrazka.

2. Nauczyciel ustala z dziećmi pewne dane, dotyczące przedstawionej sceny, w rodzaju: co to za dzieci (braciszek i siostrzyczka), czyj to piesek (może ich, może nie), kiedy i gdzie odbywa się ta scena i t. p. Idzie o to, by dzieciom dać pewien prymitywny materjał do stworzenia fabuły; należy jednak przytem ograniczyć ilość podanych w ten sposób elementów do najniezbędniejszych, gdyż inaczej nie pozostawi się miejsca twórczości dzieci, bez której cel lekcji nie byłby osiągnięty.

3. Nauczyciel proponuje dzieciom zastanowić się, jak to było z tym pieskiem, i zachęca do ujęcia wydarzenia, którego się dzieci domyślają, w opowiadanie. Po krótkiem zastanowieniu się jedno z dzieci opowiada np. „Franek i Zosia siedzieli w ogródku i bawili się. Wtem usłyszeli szczekanie ich pieska oraz jakiegoś cudzego. Pobiegli na ulicę i zobaczyli i t. d..“ W po-

dobny sposób opowiada (improwizuje) następnie inne dziecko i t. d.

4. Kilka zdań z opowiadania mogą dzieci zapisać, przyczem sposób wykorzystania tego materjału w pisaniu (pisanie z pamięci, ze słuchu, przepisywanie napisanego przez nauczyciela tekstu na tablicy) zależeć będzie od potrzeb pisania jako dziedziny pracy, nie zaś od mówienia.

Przykład 3. Lekcja jęz. polskiego: Zbiorowe układanie opisów.

(Materjał z miesiąca marca).

Lekcja musi być poprzedzona przez lekcje, na których dzieci: a) układają zbiorowo opowiadania (kl. II i w kl. III jako powtórzenie), b) układają jednostkowe opowiadania (od października w kl. III).

Treść lekcji: Omówienie obrazka „Uroczystość 19.III w naszej miejscowości".

Formy pracy: a) *mówienie,* b) pisanie.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przynosi na lekcję obraz, przedstawiający wojsko, defilujące np. w dniu 19.III. Na obrazku: poczet sztandarowy ze sztandarem wojskowym, grupa maszerujących żołnierzy z oficerem, grupa widzów, wśród których jeden wojskowy salutuje sztandar, cywilni zaś mają odsłonięte głowy. Nauczyciel poleca dzieciom przyjrzeć się treści obrazu.
2. Dzieci wypowiadają się w związku z treścią obrazu: wypowiedzi luźne.
3. Nauczyciel przechodzi do wypowiadania się dzieci planowego. Pomocnicze pytania mogą być następujące: Gdzie to się odbywa (w mieście, na wsi), kto stanowi

najważniejszą grupę na obrazie (maszerujące wojsko, piechota), jak ubrani są żołnierze, jak ubrany jest oficer, jaką broń mają żołnierze, a jaką oficer, co jest na sztandarze, co robią widzowie: dlaczego mają głowy odsłonięte, jak oddaje cześć sztandarowi wojskowy. Opis może być jeszcze raz powtórzony, lecz nie jest to konieczne.

4. Materjał zdaniowy, zebrany w czasie lekcji mówienia, może być bezpośrednio potem wykorzystany w pisaniu: dzieci mogą kilka zdań zapisać, przyczem forma zapisu (przepisywanie, pisanie ze słuchu, z pamięci) uzależniona będzie od potrzeb pisania, nie zaś od mówienia. Dla mówienia zapisanie kilku zdań odgrywa jedynie rolę pomocniczą — utrwalenia materjału.

Uwaga: Obrazek ten nadaje się do wykorzystania raczej w mieście, gdzie dzieci nieraz widzą maszerujące wojsko, wobec czego nie zachodzi potrzeba wyjaśnień w tej sprawie. Może być na taką lekcję wykorzystany również obrazek, zamieszczony w podręczniku, np. Kubski, str. 87. Może być też tego rodzaju lekcja mówienia poprowadzona na podstawie obserwacji bezpośredniej — np. opis naszego kościoła i in.

Przykład 4. Lekcja z jęz. polskiego: Pisanie z pamięci jako forma pracy.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na m-c luty, tydz. IV.)

Temat lekcji: Utrwalenie materjału ortograficznego: pisownia spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych na końcu wyrazów.

Formy pracy: a) *mówienie,* b) *pisanie,* c) czytanie.

Przebieg lekcji: *Wyjaśnienia (cel zabiegu):*

Jedna z poprzednich lekcyj: czytanka „Podróż autobusem“ (Kubski, 60).

1. Wstęp: Przypomnienie tematu rzeczowego na podstawie zagadnienia: „Jak podróżują teraz, a jak podróżowali dawniej“.	1. Wprowadzenie dzieci w temat pracy, usunięcie trudności rzeczowych.
2. Układanie zdań i opowiadania na temat: „Nasza podróż do miasta“. Przykład ułożonych zdań: „Nasza podróż. Latem wybraliśmy się do miasta. Było nas dużo, pełen wóz. Pięciu chłopców i pięć dziewczynek. Jechaliśmy pomiędzy łanami zbóż. Nie naprzykrzyło się nam, chociaż do miasta jest aż dziesięć kilometrów“. Ułożone zdania naucz. notuje sobie w zeszycie.	2. Tekst, który ma być wykorzystany w pisaniu, musi być dzieciom możliwie dobrze znany, dlatego też układamy go wspólnie z dziećmi, bacząc, by potrzebny materjał ort. znalazł się w tekście.
3. Dzieci przygotowują się do pisania. Nauczyciel pisze pierwsze zdanie na tablicy. Dzieci czytają zdanie. Naucz. zasłania napisane na tablicy, dzieci piszą w zeszytach.	3. Dzieci chwytają obrazy graficzne wyrazów, słuchowe i pojęciowe, poczem kojarzą z ruchowemi.
4. Po napisaniu dzieci sprawdzają, czy napisały tak, jak jest na tablicy. W ten sam sposób wszystkie zdania.	
5. Omówienie pracy domowej: „Wypisać z czytanki p. t. „Podróż autobusem“ wyrazy, w których na końcu są litery: k, g, ć, dź, s, z.	

Uwaga: Lekcja nie musi trwać całych 45 (wzgl. 50) minut; pozostały czas można wykorzystać na inną pracę.

Przykład 5. Lekcja z jęz. polskiego: Pisanie ze słuchu jako forma pracy, prowadząca do opanowania materjału ortograficznego.

Przebieg lekcji w zasadniczych zarysach taki sam, jak lekcji pisania z pamięci, z pewnemi odchyleniami, jak poniżej.

1. Wprowadzenie dzieci w temat pracy jest także samo konieczne, jak i w poprzedniej lekcji.
2. Tekst do pisania, który powinien być dzieciom możliwie dobrze znany, dzieci układają wspólnie z nauczycielem. Nauczyciel zdaje sobie sprawę, które wyrazy zawierają w sobie ewentualne trudności ortograficzne dla dzieci. Wyrazy te w czasie mówienia (układania opowiadania) omawia, a nawet może na tablicy je wypisać. Podstawą jednak tego rodzaju ćwiczenia jest pamięć słuchowa, dlatego też trzeba możliwie największą zwrócić uwagę, by dzieci trudności ortograficzne, w wyrazach tych występujące, opanowały istotnie przedewszystkiem na podstawie słuchu.
3. To odnosi się tem bardziej do tej części lekcji, w której nauczyciel dyktuje, dzieci zaś piszą. Dyktować należy etapami: najpierw całość, już w formie całkowicie skrystalizowanej, by dzieci miały pojęcie o tej całości, by nie pisały tekstu, którego nie opanowały, jako całości (między całością, teraz podyktowaną, a omawianą w punkcie 2, zajdzie ta różnica, że teraz jest to już tekst w formie naprawdę gotowej), potem pierwsze zdanie, jako całość („od kropki do kropki"), poczem dopiero pierwsze zdanie pojedyńczemi wyrazami. Pamiętać należy, że dziecko winno zawsze mieć

przed oczyma obraz całości: całego opowiadania i całych zdań.

4. Sprawdzanie napisanego przez dzieci odpada w wypadkach, kiedy tekst napisany został przez dzieci ułożony na lekcji. Może jednak nauczyciel mieć ten tekst przygotowany na tablicy; w tym wypadku może nastąpić sprawdzanie. Również może i powinno nastąpić sprawdzenie, jeśli tekst pisania został wzięty ze znanej już dzieciom czytanki z podręcznika.

Uwaga: Pisanie ze słuchu, jako ćwiczenie wdrażające, jest formą dla klasy III nietypową; należy je stosować bardzo rzadko. Raczej należy ćwiczenie pamięci słuchowej stosować razem z innemi rodzajami pisania, np. pisaniem z pamięci.

Przykład 6. Lekcja z jęz. polskiego: Pisanie ze słuchu jako sprawdzian.

(Lekcja wzięta z materjału na m-c luty tydzień IV).

Temat lekcji: Sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci opanowały pisownię spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych na końcu wyrazów.

Formy pracy: a) mówienie, b) *pisanie.*

Przebieg lekcji:	*Wyjaśnienia (cele):*
1. Opracowanie tekstu, który dzieci mają pisać. Przykład tekstu: „I legenda mówi tak: Na Wawelu siedział Krak. A mocarnych był on sił: jednym ciosem dzika bił. I legendy dalszy tok: Pod Wawelem mieszkał smok. I porywał mnogi lud, i krwią jego sycił głód. Aż raz nocą	1. Tekst, który dzieci mają pisać, winien być przez dzieci dobrze przyswojony. Tekst podany obok jest przeróbką znanej już dzieciom legendy, jest więc znany. Można też wyko-

słyszy Krak. Głos tajemny mówi tak: „Zbrój się, kneziu, w męstwo, zbrój i ze smokiem staczaj bój. Płyną rzeką ludu łzy. Któż go zmoże, jak nie ty?“ Na Wawelu hardy szczyt, pierwsze róże sypie świt. W porankowych blaskach zórz kneź na walkę rusza już. Nim się ze snu zbudził lud, kneź ukończył krwawy trud“. (Jodłowski, str. 64). Sposób opracowania: a) odczytanie przez nauczyc., omówienie treści, c) ew. omówienie wyrazów niezr. i zapisanie tych wyrazów na tablicy.

rzystać do pisania tego rodzaju tekst, ułożony przez samego nauczyciela z materjału dzieciom znanego.

2. Nauczyciel dyktuje tekst, dzieci zapisują do zeszytów. Sposób dyktowania — jak w ćwiczeniu poprzedniem (przykład 5).

3. Sprawdzenie napisanego tekstu przez nauczyciela poza lekcjami (nauczyciel zabiera zeszyty do domu i przegląda).

Uwaga: Nie jest to również typowe dla klasy III sprawdzanie materjału ortograficznego. Lepiej sprawdzi nauczyciel, w jakim stopniu dzieci materjał opanowały, w ćwiczeniach samodzielnych — układaniu i zapisywaniu zdań, zawierających wyrazy z materjałem ortograficznym.

Przykład 7. Lekcja z jęz. polskiego: Przepisywanie jako forma pracy w pisaniu.

(Lekcja wzięta z materjału na m-c kwiecień).

Temat lekcji: Jak przenosić wyrazy?

Przebieg lekcji:

1. Na jednej z poprzednich lekcyj dzieci czytały (względnie uczyły się napamięć) wiersz p. t. „Zmartwychwstanie" (Tync, str. 113-114). W różnych pracach piśmiennych dzieci nauczyciel zauważył, że dzieci nie umieją przenosić wyrazów; zauważyły to również dzieci. Wyłoniła się potrzeba nauczenia się tego. Jest to więc naturalnem wprowadzeniem dzieci w temat lekcji.
2. Dzieci odczytują z podręcznika (wzgl. wygłaszają z pamięci) wiersz cytowany. Nauczyciel zapowiada, że wiersz ten dzieci będą za chwilę przepisywały, każe się do pisania przygotować.
3. Czytając ponownie wiersz (pierwsze czytanie miało na celu przypomnienie dzieciom treści wiersza), dzieci dzielą poszczególne wyrazy na sylaby (zgłoski), celem zrozumienia, jak się poszczególne wyrazy dzieli. Szczegółowej analizie poddajemy zwrotki 5 i 6, te, które będą dzieci pisały. Wyrazy, których podział na zgłoski sprawia trudność, (gdzie występują zgłoski zamknięte), analizujemy bardziej szczegółowo; prócz tego wyrazy te piszemy na tablicy z podziałem na zgłoski. Kiedy dzieci będą pisały, mogą spojrzeć na tablicę i przypomnieć sobie, jak się te wyrazy przenosi. Tekst podaję z podkreśleniem wyrazów trudniejszych:

„Wiatr *fujarkę* chyba miał, bo tak szumiał, bo tak grał,
Chrystus Pan go słuchał rad i do *ludzkich* poszedł chat.
Gospodarze z całej wsi *otwierali okna,* drzwi.
Kto *pisankę,* kołacz miał, *Chrystusowi* Panu dał".

4. Celem sprawdzenia nauczyciel poleca po napisaniu odczytać tekst z podziałem na zgłoski.

Przykład 8. Lekcja z jęz. polskiego: Sporządzanie tablic ortograficznych.

(Materjał przewidziany na styczeń).

Lekcję poprzedziło czytanie czytanki z podręcznika Kubskiego „O Wandzie", str. 62, oraz przedtem jeszcze „O Kraku", str. 61.

Temat lekcji: Sporządzenie tablicy wyrazów na *rz* niewymienne.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel poleca dzieciom przeczytać czytankę „O Wandzie" i wyszukać wszystkie wyrazy, w których jest *rz*, takie, którego nie można przez wymianę formy wyrazu wytłumaczyć. Wyrazy te dzieci bądź lekko, ołówkiem, zaznaczają w książce, lub odrazu wypisują: zależy to od wprawy dzieci w tej dziedzinie. Wyrazy te nauczyciel poleca odczytać, celem sprawdzenia, czy wszystkie dzieci wszystkie wyrazy zaznaczyły wzgl. wypisały. Następnie nauczyciel wypisuje te wyrazy na tablicy, polecając jednocześnie dzieciom wpisać je do zeszytów (w wypadku, kiedy dzieci podczas czytania ograniczyły się jedynie do podkreślenia wyrazów).
2. Nauczyciel poleca przeczytać czytankę „O Kraku" i wyrazy z *rz* niewymiennem dopisać do wypisanych poprzednio.
3. Na pracę domową poleca nauczyciel wyrazy w szkole wypisane przepisać na większych kartkach papieru, zaznaczając, że najlepiej wykonana praca będzie wykorzystana jako klasowa tablica ortograficzna (wskazanie dzieciom konkretnego celu pisania wyraźnego

i estetycznego). Można też kazać dzieciom uzupełnić wyrazy na *rz* przez dopisanie wyrazów z innej czytanki. Można również polecić dzieciom — samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela, zależnie od stopnia przygotowania dzieci — wyrazy wypisane ułożyć według alfabetu, tworząc w ten sposób prymitywny słowniczek ortograficzny.

Przykład 9. Lekcja z jęz. polskiego: Układanie i zapisywanie opowiadań bez pytań.

(Lekcja z materjału na m-c czerwiec).

Temat lekcji: Samodzielne układanie zdań, stanowiących całość logiczną, oraz zapisywanie tych zdań bez pomocy nauczyciela.

Uwaga: Lekcja ta musi być poprzedzona odpowiedniemi ćwiczeniami na układanie opowiadań w mówieniu, gdyż inaczej nie dałaby rezultatu. W podziale materjału przewidujemy ten dział pracy w mówieniu od miesiąca lutego, w pisaniu zaś wprowadzamy go dopiero w czerwcu.
Lekcja odbywa się na podstawie obrazka „Ślepy dziadek".

Przebieg lekcji:

1. Dzieci oglądają obrazek. Omawiają jego treść, wypowiadają swe luźne uwagi na temat obrazka.
2. Na podstawie postawionego przez nauczyciela polecenia, dzieci odtwarzają treść obrazka w formie opowiadania o tem, co się dzieje na obrązku. Opowiadanie to może być kilkakrotnie powtórzone — w zależności od tego, w jakim stopniu dzieci mają opanowaną technikę układania jednostkowego opowiadań. Rezultatem tej pracy jest ułożenie opowiadania w formie gotowej do pisania, takiej jednak, by każde dziecko mia

ło możność użycia indywidualnych wyrazów i zwrotów.
3. Wyrazy trudne do napisania (zawierające trudności ortograficzne) wypisuje nauczyciel na tablicy, zwraca na nie uwagę dzieci, zaznacza, że mogą w czasie pisania przypomnieć sobie pisownię tych wyrazów. Również zaznacza, że — jeśli które dziecko zapomniało lub nie jest pewne, jak się jakiś wyraz pisze — może go podczas pisania zapytać. Idzie bowiem o to, by przy pisaniu ortografja nie sprawiała dzieciom trudności.
4. Dzieci piszą samodzielnie opowiadanie o ślepym dziadku.
5. Po napisaniu nauczyciel zabiera zeszyty do domu celem dokładnego i indywidualnego przejrzenia; poprawianie napisanego opowiadania nastąpi na nast. lekcji (patrz przykład 10).

Przykład 10. Lekcja z jęz. polskiego: Poprawianie samodzielnej pracy piśmiennej.

Lekcja poprzedzająca tę lekcję: Układanie i samodzielne zapisywanie zdań w formie krótkiego opowiadania bez pytań.

Cel lekcji: Poprawianie pracy piśmiennej samodzielnej.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel przynosi zeszyty,w których dzieci poprzednio pisały samodzielną pracę piśmienną. Prace te zostały przez nauczyciela w domu przejrzane i poprawione. W poprawianiu zastosowano znaki umowne, np. podkreślenie wyrazu lub zwrotu kreską łamaną — wyraz lub zwrot użyty niewłaściwie, litera „P“ nad wyrazem — w wyrazie tym popełniono błąd ortograficzny i t. d.
2. Nauczyciel odczytuje 1-3 prac celem zilustrowania dzieciom, jak należało rozwinąć temat pracy; odczytuje

prace najlepiej wykonane, by dać dzieciom wzór dobrze wykonanej pracy. Omawia te prace, podkreślając, na czem mianowicie polega dobra strona tych prac (przez naprowadzanie przykładów, nie przez opisywanie).

3. Nauczyciel omawia błędy ortograficzne, spotykane u większej ilości dzieci. Omawianie polega na tem, że nauczyciel odwołuje się do pamięci dzieci, jak się dané wyrazy pisze, zapisuje je na tablicy.
4. Dzieci otrzymują swe zeszyty i czytają, zwracając uwagę na postawione przez nauczyciela znaki. Usuwają błędy ortograficzne przez odwołanie się do pamięci oraz do wskazówek nauczyciela. (W poprawianiu pracy zostały oznakowane tylko wyrazy, które uczeń sam poprawi, obok innych zaś napisał nauczyciel wyraz prawidłowo.)
5. Nauczyciel poleca dzieciom zająć się błędami i usterkami stylistycznemi. Dzieci odczytują je pocichu i zastanawiają się nad sposobami poprawy: nad możliwościami użycia w tych wypadkach innych wyrazów i zwrotów. W razie trudności zwracają się do nauczyciela o pomoc.
6. Na jednej z następnych lekcyj nauczyciel wykorzystuje błędy dzieci, zauważone w ostatniej pracy, w ten sposób, że z wyrazów, w tych pracach często się powtarzających, a których pisowni dzieci nie opanowały, tworzy tekst do ćwiczenia ortograficznego.

Uwaga: W pracy nad poprawianiem błędów należy dużą rolę dać współpracy uczniów.

Przykład 11. Lekcja z jęz. polskiego: Zastosowanie czytania cichego.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na m-c styczeń)

Temat lekcji: Wykorzystanie czytanki p. t. „O smoku i Kra-

ku" w opracowaniu tematu rzeczowego „Podania polskie".

Formy pracy: a) mówienie, b) *czytanie* (jako forma główna), c) pisanie.

Przebieg lekcji:	*Wyjaśnienia (cel zabiegów):*
1. Wstęp do lekcji właściwej: Nauczyciel wskazuje temat pracy i sposób opracowania: np. „dzisiaj dowiecie się o jednym królu polskim, jak to on zabił smoka". W rozmowie tej nauczyciel winien użyć wyrazów: smok, potwór Kraków, Wisła, dworzanie, rycerze, służba, mieszczanie, ew. i in. Wyrazy te krótko objaśnić, poczem wskazać, gdzie się dana czytanka w podręczniku znajduje i polecić pocichu czytać.	1. Lekcję tę poprzedziły lekcje o podaniach miejsc. Wstęp ma na celu: a) wprowadzić dzieci w temat, b) usunąć trudności, które dzieci napotkają przy czytaniu przez użycie i krótkie objaśnienie niezroz. wyrazów.
2. Czytanie ciche czytanki (Kubski, str. 61).	
3. Sprawozdanie z przeczytanego tekstu.	3. Nie żądać dokładnego opowiadania.
4. Omówienie treści wg. pytań pomocniczych: a) o smoku, gdzie mieszkał, co robił, dlaczego trzeba go było zabić, b) jak się Krak przygotowywał do walki, c) jak się odbyła walka i czem się zakończyła.	4. W trakcie omawiania treści można dzieciom polecać ponownie przeczytać pewne ustępy wg. pow. punktów.
5. Porównywanie treści czytanki z ilustracją.	5. Cel — utrwalenie treści, porównanie form przed-

stawiających akcję.

6. Omówienie i zadanie pracy domowej: „Wypisać wyrazy, w których są czynności, odnoszące się do smoka, np. pił, ryczał, domy rozwalał i in.".

6. Cel — spowodować, by dziecko jeszcze raz przeczytało czytankę, by opanowało technikę czytania, poza tem, by zebrało materjał słownikowy, który będzie wykorzystany na nast. lekc.

Przykład 12. Lekcja z jęz. polskiego: Zastosowanie czytania głośnego.

Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na m-c luty, tydz. IV.

Temat: Wykorzystanie czytanki p. t. „Capuś" (Tync: str. 93) w opracowaniu tematu rzeczowego „Wspólnie korzystamy — wspólnie opiekujmy się".

Formy pracy: a) mówienie, b) *czytanie,* c) pisanie.

Przebieg lekcji: — *Wyjaśnienia (cel zabiegów):*

Lekcja poprzedzona odpowiedniemi lekcjami z geografji (tematy: drogi we wsi, drogowskazy i drzewa przydrożne i in.).

1. Rozmowa nauczyciela z dziećmi o drogach i drogowskazach oraz drzewach przydrożnych.

1. Przypomnienie wiadomości geograficznych, wprowadzenie.

2. Czytanie przez nauczyciela czytanki tematowej.

2. Cel: danie dzieciom przykładu

	dobrego czytania; dzieci śledzą czytanie naucz. i opanowują technikę czytania trudniejszych wyrazów.
3. Objaśnianie wyrazów niezrozumiałych np. szkopek, zbytny, chróściany, zziajany, sójka, gościniec, przejazd, trajkocze i in.	3. Cel: udostępnienie treści czytanki dzieciom.
4. Czytanie głośne przez dzieci: dzieci czytają częściami, omawianie jednak dopiero po przeczytaniu całości.	4. Cel: właściwe uchwycenie treści, opanowanie techniki czytania.
5. Omówienie treści czytanego ew. przy pomocy pytań pomocniczych; wyjaśnienia językowe — słownictwo: koza-koźlątko, zbytek-zbytny, ścieżka - ścieżyna - leśna droga-droga — gościniec-szosa, i t. p. Niektóre z tych wyrazów napisać na tablicy (względy ortograficzne, np. chr*ó*ściany, łe*b*, drogowska*z* i in.).	5. Cel: dalsze utrwalenie treści czytanki, podkreślenie potrzeby drogowskazów, opiekowania się niemi; ćwiczenia słownikowe; utrwalenie pisowni nowopoznanych wyrazów.
6. Omówienie pracy domowej: „Wypisać z czytanki zdania, w których zostały użyte wyrazy, wypisane na tablicy". (Dzieci wpisują te wyrazy do zeszytów).	6. Omówienie pracy domowej teraz, nie zaś pod koniec lekcji, gdyż teraz jest o tem mowa.
7. Ponowne czytanie całości przez dzieci z uwzględnieniem modulacji głosu.	

Przykład 13. Lekcja z jęz. polskiego. Omawianie czytanki.

(Materjał z miesiąca maja).

Lekcja winna być poprzedzona innemi lekcjami czytania, na których dzieci wyzyskują treść czytanego utworu w kierunku: omówienia jego treści, porównania treści z ilustracją, wyodrębnienia poszczególnych zdarzeń.

Treść lekcji: Zapoznanie się z treścią czytanki „Bajka babci", omówienie tej treści, wyodrębnienie zdarzeń, ustalenie kolejności zdarzeń.

Formy pracy: a) mówienie, b) pisanie, c) *czytanie.*

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel zapowiada treść pracy: czytanie „Bajki babci" z podręcznika Tynca str. 75.
2. Dzieci zapoznają się z treścią czytanki przy pomocy: bądź czytania cichego, bądź głośnego, bądź wkońcu czytania nauczyciela. Idzie o to, by treść utworu dzieci uchwyciły — w sposób możliwie najlepszy i najłatwiejszy.
3. Wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanego utworu. Wypowiedzi luźne, nie kierowane przez nauczyciela.
4. Nauczyciel wybiera jeden moment z treści czytanego utworu, np. gąska rozpala ogień. Na tym momencie zatrzymuje się, poddaje go gruntowniejszej analizie, np. dlaczego musiała gąska rozpalać ogień, nie zaś gospodyni (gospodyni zachorowała), gdzie był gospodarz (pojechał do miasta, nie wiedząc, iż żona zachoruje). W ten sposób ustalamy wypadki, które poprzedziły moment środkowy (gąska rozpala ogień). Wypadki te zapisujemy na tablicy: 1. Kowal pojechał do miasta, 2. Gospodyni zachorowała,. 3. Gąska wzięła się do wyręczania gospodyni w pracy. Następnie wyodrębniamy wypadki, które miały miejsce po wypadku środkowym: co robiła, w jakiej kolejności (rozpalała

ogień, powybijała szyby w oknach, dała jeść krówkom, prosiaczkom, kokoszkom, kotu; rozmawiała z kotem; poszła na łąkę po zioła, zobaczyła wodę, popłynęła, zapomniała o gospodyni). Tytuły tych wydarzeń zapisujemy na tablicy.

5. Dzieci odczytują zapisane na tablicy zdania i wpisują je do zeszytów.

Przykład 14. Lekcja z jęz. polskiego: Nazywanie stosunków czasowych.

(Lekcja, wzięta z materjału na marzec — kwiecień).

Jedną z takich lekcyj podaje St. Jodłowski na str. 93. Lekcja ta została oparta o wiersz Konopnickiej „Kiedy Pan Jezus chodził po świecie". Po zapoznaniu się dzieci z treścią wiersza, nauczyciel zatrzymuje się nad określeniem „przed pradawnemi laty": próbuje z dziećmi określić pojęcie tych wyrazów, zastępuje to określeniem „2000 lat temu", poczem przechodzi do podobnych określeń: ile masz lat, ile lat ma tatuś, przed miesiącem, przed kilkoma dniami, za kilka dni, tygodni.

Podstawą więc do lekcji tego rodzaju winien być materjał historyczny, opracowany na lekcjach j. polskiego, w tem znaczeniu, że dzieci spotykają się z różnemi określeniami czasu: dawno, bardzo dawno, kiedyś i t. p. Można uważać, że dzieci przez to nabierają najprostszego rozumienia przestrzeni czasowej, którą się w praktyce różnemi wyrazami określa. Wtedy lekcja niniejsza jest właściwie zebraniem i wykorzystaniem doświadczeń dzieci. Można więc tę lekcję poprowadzić w oparciu o czytanie utworu treści historycznej, o mówienie lub nawet o pisanie. Poniższy przykład podajemy w oparciu o temat geograficzno - przyrodniczy.

Przebieg lekcji:

1. Omawianie zmian w przyrodzie — jako nawiązanie do lekcji geografji.

2. Jak to było przed kilkoma dniami, przed kilkoma tygodniami, miesiącami (np. jak było w ogródku); jak jest teraz; jak będzie za kilka dni, tygodni, miesięcy.
3. Wypisywanie na tablicy wyrażeń:

wczoraj	teraz	jutro
przedwczoraj		pojutrze
przed tygodniem		za tydzień
przed miesiącem		za miesiąc
przed rokiem		za rok
przed kilku laty		za kilka lat
dawno		kiedyś.
bardzo dawno		
kiedyś		

4. Dzieci wpisują wyrazy te do zeszytów.
5. Dzieci odtwarzają dzieje jakiegoś przedmiotu na podstawie powyżej zebranych wyrazów, uwzględniając stosunki czasowe. Utrwali to te wyrazy, będzie też pomocą do wyodrębnienia w czasownikach czasów.

Przykład 15. Lekcja z jęz. polskiego. Wyróżnianie rzeczowników.

(Lekcja, wzięta z materjału na styczeń.)

Treść lekcji: Wyróżnianie w tekście rzeczowników.

Formy pracy: a) mówienie, b) pisanie, c) czytanie.

Przebieg pracy:

1. Na poprzedniej (jednej z poprzednich lekcyj) dzieci opracowywały wiersz „Nasza choinka“ (Kubski, str. 65). Treść wiersza dzieciom jest znana; przypominamy ją sobie.
2. Nauczyciel stawia pytanie: co znajdowało się na choince. Dzieci czytają wiersz i wybierają wyrazy, oznaczające te rzeczy, które były na choince, a więc: koszyczek, orzechy, serduszko, jabłuszka; uzupełniają—

co jeszcze mogło wisieć. Nast. pytanie: na czem wisiały te rzeczy? Wyrazy: gałązki, wstążka, płomyki, piernik, niteczki. Dalsze jeszcze pytania pomagają dzieciom do zwrócenia uwagi na inne wyrazy, oznaczające różne przedmioty, potem też osoby.

3. Wyrazy te (niekoniecznie wszystkie) nauczyciel wypisuje na tablicy, dzieci do zeszytów. Nauczyciel zwraca uwagę dzieci, co też te wyrazy oznaczają: różne rzeczy, różne przedmioty, osoby. Można też dodać jeszcze zwierzęta, rośliny; najwięcej jednak rzeczy. Wyrazy te nazywają się rzeczowniki.

4. Dzieci wyszukują w izbie szkolnej różne rzeczy i nazywają je; potem na podstawie pamięci różne zwierzęta, rośliny, różne nazwy ludzi.

5. Dzieci wyszukują wyrazy, będące rzeczownikami, w tekstach, zawartych w książce do czytania; mogą też wyrazy te powypisywać — w domu.

Uwaga: Wyróżnianie rzeczowników ogranicza się na tej lekcji do tego tylko, bez uwzględniania liczby; będzie to treścią pracy na jednej z następnych lekcyj.

Przykład 16. Lekcja z jęz. polskiego. Podział zdania na podmiot i orzeczenie.

(Materjał programowy z miesiąca listopada).

Treść lekcji: Wyróżnianie w tekście zdań, podział krótkiego zdania na podmiot i orzeczenie.

Formy pracy: a) mówienie, b) pisanie, c) czytanie:

Przebieg lekcji:

1. W związku z urządzoną w szkole uroczystością w dniu 11.XI. dzieci ułożyły wspólnie z nauczycielem kilka zdań, np. „Nasza klasa dawała przedstawienie. Janek

deklamował. Władzia, Józia, Ala i Agatka tańczyły. Inne dzieci przyglądały się".

2. Ten tekst nauczyciel zapisuje na tablicy, dzieci w zeszytach.

3. Dzieci na polecenie nauczyciela odczytują ten tekst jeszcze raz. Wyodrębniają jeszcze raz w tekście 4 zdania. Nauczyciel zapomocą pytań uświadamia, że w każdem zdaniu mówi się, kto wykonuje jakąś pracę, oraz jaką mianowicie pracę. Rozpoczyna od zdania najmniej skomplikowanego: „Janek deklamował": „Janek" — wskazuje *kto* wykonywał pracę, deklamował — *co* mianowicie *robił*. W ten sposób analizują dzieci wszystkie zdania w kolejności np. takiej: „Władzia, Józia, Ala i Agatka tańczyły". „Inne dzieci przyglądały się". „Nasza klasa dawała przedstawienie". Analizując, dzieci podkreślają podmiot np. raz, orzeczenie dwa razy.

4. Celem utrwalenia powyższego nauczyciel daje tekst inny, lub też przedłużenie poprzedniego, które sam improwizuje, np.: „Klasa czwarta — . . . ." Zadaniem dzieci jest dokończyć zdanie przez dodanie do podmiotu orzeczenia. Wykonują to w mowie.

5. Dalszym etapem może być np. praca domowa, w której dzieci na podanych kilka podmiotów mają dodać orzeczenia, tworząc w ten sposób zdania.

Uwaga: Nie należy wyodrębniać podmiotu i orzeczenia zasadniczego, lecz poprzestać na podmiocie rozwiniętym i orzeczeniu rozwiniętem, nie nazywając ich „rozwinięty/e)", lecz krótko „podmiot", „orzeczenie". Tekst może być tak samo dobrze wzięty z czytanki, lecz należy pamiętać, że zdania, które mają dzieci analizować, winny być krótkie.

Przykład 17. Lekcja z jęz. polskiego. Ilustrowanie wiersza rysunkiem.

Temat lekcji: Opracowanie wiersza p. t. „Wieczór" (Kubski, str. 107).

Formy pracy: mówienie, czytanie, rysunek.

Przebieg lekcji:

1. Nauczyciel odczytuje wiersz, dzieci słuchają.
2. Dzieci odczytują ponownie same (czytanie ciche); wypowiadają się w związku z treścią wiersza.
3. Nauczyciel poleca dzieciom narysować, jak to wygląda, co w wierszu zostało przedstawione: pora dnia, co widać na pierwszym planie obrazku, co na dalszym planie. Dzieci wykonują rysunek.
4. Dzieci uczą się wierszyka napamięć.

Uwaga: Rysunek został tutaj wykorzystany jako forma pracy pomocnicza, prowadząca do otworzenia obrazku, w wierszyku przedstawionego, w wyobraźni dzieci. Nie jest to więc nauka rysunku, jaką prowadzimy na osobnych lekcjach i która ma swe własne cele, od nauczania języka niezależne. Rysunek powinien zająć nie więcej, jak 1/4 lub ew. 1/3 część lekcji języka.

Przykład 18. Lekcja z jęz. polskiego. Czytanie ekspresyjne.

W przykładach 11 i 12 podaliśmy czytanie ciche i głośne, jako te formy czytania, które prowadzą do zaznajomienia się dziecka z treścią utworu oraz wyrobienia zasadniczej techniki czytania: biegłości w czytaniu, płynności i wyrazistości. Prócz tego jednak należy dążyć do opanowania przez dzieci techniki czytania ekspresyjnego, które polega na tem, że dziecko oddaje przedstawioną w utworze myśl możliwie tak, jak ją chciał powiedzieć autor. Należy więc

w czytaniu uwzględnić odpowiednią intonację, modulację głosu i t. d.

Do tego celu służą: czytanie rolami, ilustrowanie czytania mimiką i gestami dzieci, naśladowanie występujących w utworze ruchów, głosów zwierząt i t. p., a prócz tego czytanie nauczyciela, jako wzór dobrego — pod każdym względem — czytania.

Zależy to w znacznym stopniu od doboru właściwej czytanki. I tak: Czytanka „Ekstrapoczta" (Kubski, str. 127) nadaje się do wykorzystania do czytania rolami; cała ta czytanka — to rozmowa matki z synem. Podobną czytanką jest „Dzielmy się!" (Tync, str. 79); tutaj jednak prócz właściwego dialogu mamy wstawki autora w rodzaju „zapytała pani nauczycielka". Należy dzieciom wyjaśnić, że tych wstawek nie czyta się przy podziale na role.

Czytanka „Jak pociąg rozmawiał z Jacusiem" (Kubski, str. 117) nadaje się do naśladowania ruchów pociągu, np. „Już jedziemy! Już jedziemy! Już jedziemy! Coraz prędzej! Coraz prędziej!... Coraz prędzej!... Coraz prędzej... I ja też! I ja też! I ja też! Coraz prędzej... Coraz prędzej... Coraz prędzej... Coraz... Wtem: szczęk, brzęk, łomot!"

Uważamy, że przykładów tego rodzaju czytanek jest dużo: racjonalne ich wykorzystanie da dziecku dużo zadowolenia, nauczycielowi zaś możność wyrobienia w dzieciach czytania ekspresyjnego, a potem też — estetycznego.

Przykład 19. Lekcja z geografji: Wycieczka jako podstawa lekcji.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na miesiąc grudzień).

Temat lekcji: Budulec chat w naszej wsi i okolicy, pokrycie chat.

Formy pracy: wycieczka, obserwacja, mówienie, czytanie.

Przygotowanie się nauczyciela: Obejrzenie i ustalenie charakterystycznych budynków pod względem: 1. materjału budulcowego, 2. pokrycia; 3. jeżeli w danej miejscowości lub wpobliżu znajduje się np. tartak, kamieniołomy, cegielnia, cementownia i t. p., to nawet wystarczy zwiedzić jedynie te zakłady, resztę zaś uzupełnić przez samodzielną obserwację dzieci w czasie pozalekcyjnym lub dorywczo na innych lekcjach.

Przebieg lekcji:

1. Krótkie 3—5 minutowe przypomnienie o poprzedniej wycieczce (chodziliśmy poto, by zaobserwować chaty wogóle) oraz wskazanie celu niniejszej wycieczki: np. dziś przyjrzymy się, z jakiego materjału budują chaty, czem je kryją w naszej wsi, skąd biorą budulec.
2. Domarsz do miejsca przeznaczonego, przypomnienie, pocośmy przyszli, samodzielna obserwacja dzieci. Zebranie — o ile to się da — okrawków, obłamków i t. p. obserwowanego materjału budulcowego.
3. Po samodzielnej obserwacji zebranie dzieci, kilkuminutowa rozmowa na temat obserwowanego, poczem obserwacja kierowana: zwrócenie uwagi dzieci na ważniejsze przedmioty, materjały i wogóle na to, co zdaniem nauczyciela jest szczególnie godne uwagi i obserwacji.
4. Powrót do klasy i wyznaczenie pracy domowej, np. przeczytać z podręcznika pomocniczego Wuttkowej str. 50 (o ile dzieci ten podręcznik mają) i porównać z tem, cośmy na wycieczce widzieli. Wykorzystanie tej lekcji będzie miało miejsce na następnej lekcji przy omówieniu tematu „Zabezpieczanie budynków od pożaru".

Uwaga: Poprzedzająca tę lekcję lekcja była oparta też o wycieczkę.

Przykład 20. Lekcja z geografji: Zestawienie i omówienie wyników notowań i obserwacyj za miesiąc wrzesień.

Temat lekcji: jak w tytule

Formy pracy: mówienie, obliczanie, pisanie, czytanie, kreślenie.

Pomoce naukowe: Kalendarze obrazkowe, indywidualne i klasowe, sporządzone przez dzieci w poszczególnych dniach miesiąca.

Przygotowanie się nauczyciela:

1. Przejrzenie arkusza klasowego, na którym notowano stan pogody w ciągu miesiąca września,
2. Przemyślenie i ustalenie schematu dla obliczeń i zestawień,
3. Obliczenie według tego schematu ilości dni pogodnych, pochmurnych i t. p.
4. Ustalenie ogólnej charakterystyki miesiąca września.

Przebieg lekcji:

1. Pogadanka wstępna, wprowadzająca dzieci w cel pracy: obliczenie i zestawienie wyników notowań. Pogadanka winna być tak pomyślana i przeprowadzona, by dzieci wyczuły i zrozumiały, że ich całomiesięczna praca (notowanie stanu pogody) winna być wykorzystana.
2. Rozmowa na temat obserwacyj nad stanem pogody we wrześniu; dzieci wypowiadają się, co zapamiętały sobie z miesiąca września, nie na podstawie notatek, lecz na podstawie pamięci.
3. Przejrzenie notatek indywidualnych (o ile były prowadzone) i klasowych i sporządzenie odpowiedzi na pytania nauczyciela: ile było dni pogodnych? ile pochmurnych i t. d. — według schematu, przez nauczyciela przygotowanego.
4. Zapisanie wyników obliczeń według tegoż schematu. Odczytanie przez kilkoro dzieci zapisanych wyników,

5. Nauczyciel zwraca uwagę dzieci, że w ten sam sposób będziemy wykorzystywali notatki w każdym miesiącu, a potem i za cały rok szkolny.

Przykład 21. Lekcja z geografji: Zestawienie i omówienie wyników notowań i obserwacyj za okres jesienny od 23.IX. do 21.XII).

Temat lekcji: jak w tytule.

Formy pracy: mówienie, obliczanie, pisanie, czytanie, ew. kreślenie.

Pomoce naukowe: Notatki z miesięcznych obliczeń i zestawień.

Przygotowanie się nauczyciela:

1. Przejrzenie miesięcznych wyników obliczeń i notowań.
2. Przemyślenie i ustalenie schematu do obliczeń okresowych (o ile nauczyciel zamierza wprowadzić schemat inny, aniżeli dla poszczególnych miesięcy).
3. Ogólna charakterystyka okresu.

Przebieg lekcji:

1. Przejrzenie notatek miesięcznych (za wrzesień, październik, listopad).
2. Sporządzenie obliczenia za grudzień (do 21.XII.).
3. Zestawienie wyników i obliczeń za cały okres jesienny.
4. Charakterystyka okresu jesiennego na podstawie zestawienia.
5. Rozmowa na temat: do czego może nam służyć zestawienie. Sposoby wykorzystania tego rodzaju zestawień np. dla poinformowania kogoś, kto tu nie mieszka, przez napisanie odpowiedniego listu i t. p.
6. Zapoczątkowanie wymiany międzyszkolnej tych notowań i zestawień.

Uwaga: Program nie wysuwa wyraźnie konieczności tego rodzaju obliczeń i zestawień, mówiąc jedynie o ze-

stawieniach miesięcznych. Uważamy jednakże, że próba zestawień okresowych może być prowadzona, jako rozszerzenie zestawień miesięcznych; zaletą tego rodzaju zestawień będzie rozszerzenie płaszczyzny zainteresowań dzieci oraz możności ich wykorzystania w życiu praktycznem.

Przykład 22. Lekcja z geografji: Obserwacja w izbie lekcyjnej.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na maj).

Czas — 1/2 godziny lekcyjnej.

Temat lekcji: Powstawanie owoców.

Formy pracy: obserwacja na okazie (roślina dowolna: czereśnia lub wiśnia), mówienie, czytanie, rysunek.

Pomoce naukowe: Naturalne okazy, ew. lupy, szkła powiększające (można wykorzystać szkła od lampek elektrycznych).

Przygotowanie się nauczyciela:

Zaopatrzenie dzieci w okazy i szkła. Jeśli okazy muszą być zebrane z ogrodu (sadu) cudzego, nauczyciel winien dopilnować, by się to odbyło z zachowaniem odpowiednich form: należy uzyskać zgodę właściciela, dopilnować, by dzieci tyle okazów wzięły, ile będzie potrzeba, by nie niszczyły niepotrzebnie drzew, roślin i kwiatów.

Przebieg lekcji:

1. Rozmowa wstępna na temat lekcyj poprzednich: zapylanie kwiatów przez pszczoły.
2. Rozdanie okazów i pomocy naukowych.
3. Obejrzenie tekstu z podręcznika pomocniczego Wuttkowej, str. 146.
5. Omówienie tematu na podstawie zapytań dzieci i odpowiedzi nauczyciela.

6. Zebranie materjału.
7. Omówienie pracy domowej: rysunek, obserwacje na innych okazach.

Przykład 23. Lekcja z arytmetyki. Rachunek pamięciowy.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na wrzesień).

Temat lekcji: Odejmowanie liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu dziesiątkowego.

Przebieg lekcji:

1. Sprawdzenie pracy domowej uczniów.
2. Nawiązanie do poprzedniego materjału: sprawdzenie umiejętności odejmowania liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych bez przekroczenia progu dziesiątkowego — wykonywanie działań typu: 18—4, 18—8; sprawdzenie umiejętności dodawania liczb jednocyfrowych do liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu dziesiątkowego — wykonywanie działań typu: 18+3.
3. Odejmowanie liczb pierwszej dziesiątki od pełnych dziesiątek: przykłady na str. 7 § 1. Podstawianie treści słownej pod te przykłady.
4. Odejmowanie liczb pierwszej dziesiątki od liczb dwucyfrowych typu: 21—2; wykonywanie przykładów na str. 7 §§ 2—16. Podstawianie treści słownej pod te przykłady, wykonywanie działań i zapisywanie wyników.
5. Wykonywanie działań jak wyżej na szybkość: rozwiązywanie przykładów w pamięci bez zapisywania do zeszytów wyników działań.
6. Układanie przez uczniów zadań praktycznych na podane przykłady, jak wyżej. Zapisywanie liczb, wykonywanie działań, zapisywanie wyników.
7. Omówienie pracy domowej.

Przykład 24. Lekcja z arytmetyki: Mnożenie zapomocą rachunku pamięciowego.

(Lekcja, wzięta z materjału na grudzień).

Temat lekcji: Mnożenie pamięciowe pełnych dziesiątek przez liczby z zakresu pierwszej dziesiątki.

Przebieg lekcji:

1. Sprawdzenie pracy domowej. Nawiązanie do poprzedniego materjału (dodawanie pełnych dziesiątek w zakresie liczbowym do 1000).
2. Nauczyciel poleca przestudjować obrazek na str. 55 (podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego). Dzieci liczą narysowane na tym obrazku kółeczka i czytają wynik zamieszczonego pod obrazkiem wyniku działania: $3 \times 40 = 120$.
3. Przy pomocy nauczyciela dzieci rozwiązują zadanie na str. 55 § 1: $10 \times 25 =$. Rysują pudełka i obliczają, ile jest wszystkich pudełek.
4. Dzieci wykonują podobne działanie na przykładzie bez treści i wyprowadzają wniosek: 3×6 dziesiątek = 18 dziesiątek = 180.
5. Rozwiązywanie i zapisywanie wyników zadań §§ 3, 4, 5, 6. Zapisywanie wyników.
6. Układanie zadań na przykłady, przez nauczyciela podane, na utrwalenie powyższego materjału. Wykonywanie zadań, przez dzieci ułożonych, w pamięci z zapisywaniem do zeszytów wyników dzialań lub bez zapisywania.
7. Omówienie pracy domowej, którą może być wyliczanie przykładów na str. 56 §§ 1—8 lub też §§ 9—11.

Przykład 25. Lekcja z arytmetyki: Utrwalenie tabliczki mnożenia.

(Lekcja może być poprowadzona w dowolnym czasie, w zależności od potrzeby, którą jest konieczność utrwalenia przez dzieci tabliczki mnożenia w zakresie całej tabeli).

Przebieg lekcji:

1. Dzieci wyjmują „karty do gry", sporządzone na tabliczkę mnożenia. (Jeśli „kartami" podobnemi dzieci mają posługiwać się po raz pierwszy, nauczyciel rozdaje te karty i zapoznaje z niemi dzieci). Na kartach mają dzieci sporządzoną całą tabliczkę mnożenia w ten sposób, że po jednej stronie znajduje się mnożenie dwu liczb jednocyfrowych, na drugiej zaś to samo mnożenie z iloczynem — wynikiem mnożenia, np.

   na stronie pierwszej: na stronie drugiej:

   6×8= 6×8=48.

   Komplet kart jest podzielony na serje, odpowiadające poszczególnym ćwiartkom tabeli mnożenia. Każda para dzieci otrzymuje jedną serję kart.
2. Dzieci rozpoczynają zabawę. Najpierw jedna para bawi się, inne zaś dzieci przyglądają się grze. Gra odbywa się w ten sposób, że jedno dziecko trzyma karty w ręce i wywołuje drugie, któremu pokazuje tylko pierwszą stronę karty, samo zaś, patrząc na drugą stronę karty, widzi jednocześnie odpowiedź na postawione pytanie. Zapytane ma dać odpowiedź prawidłową; jeśli odpowiedź jest dobra, otrzymuje tę kartę, jeśli zaś nie, karta pozostaje u pierwszego dziecka. Gra trwa tak długo, aż drugie dziecko nie otrzyma wszystkich kart.
3. Dzieci w ten sposób prowadzą gry parami. Mogą być zastosowane pewne urozmaicenia gry.

Uwaga: Podobne gry można wprowadzić również na opanowanie pamięciowe tabeli mnożenia w zakresie, przekraczającym setkę, np. 8×15, 4×25 i t. d., na utrwalenia dodawania częściej występujących liczb i wogóle liczb w zakresie 100, odejmowania i t. d. Karty do gry mogą być sporządzone na papierze nieco grubszym, najlepiej na kartonie, można jednak również na papierze rysunkowym; spo-

rządzają karty bądź same dzieci pod kierunkiem nauczyciela, bądź dzieci jednej z klas starszych. Gra daje dużo zadowolenia i korzyści dzieciom.

Przykład 26. Lekcja z arytmetyki: Opracowanie numeracji słownej i piśmiennej w zakresie do 1000.

(Lekcja wzięta z materjału, przewidzianego na listopad.)

Przebieg lekcji:

1. Sprawdzenie pracy domowej i sprawozdanie z tej pracy. (Temat pracy domowej: Przestudjować materjał ćwiczebny, zamieszczony na str. 36—37 podręcznika Rusieckiego i Zarzeckiego, przepisać tabelkę na str. 37).
2. Przestudjowanie materjału, zamieszczonego na str. 38—39.
3. Liczenie kółeczek na str. 40 (ułożonych dziesiątkami) i na str. 41 (w układzie luźnym). Zapisywanie na tablicy i w zeszytach wyniku liczenia. Licząc kółeczka na str. 40, dzieci odznaczają (ołówkiem niekopjowym, lekko, by można było potem zetrzeć) setkę, pięć dziesiątek i 4 jedności; zapisują najpierw 100, 50, 4, potem 100+50+4. Tę samą liczbę kółeczek wyprowadzają z tab. na str. 41, zauważając, że policzyć kółeczka na str. 40 jest znacznie łatwiej, aniżeli na str. 41, bo są ułożone według dziesiątek.
4. Nauczyciel pokazuje, jak zapisać wynik liczenia (154) w jednej liczbie; wyjaśnia, że w liczbie „154“ „1“ oznacza 1 setkę, „5“ pięć dziesiątek, „4“ cztery jedności. Wprowadza termin „rzędy dziesiętne“.
5. Dzieci opracowują w pamięci (bez zapisywania) przykłady na str. 42 §§ 1—5.
6. Dzieci opracowują przykłady na str. 42 §§ 7—10 i zapisują wyniki (sposób zapisywania: 450=400+50; 450=4 s.+ 5 dz.).

7. Omówienie pracy domowej: wykonać przykłady na str. 43 § 1.

Przykład 27. Lekcja z arytmetyki: Obliczenia zegarowe.

(Lekcja, wzięta z materjału na miesiąc maj).

Przebieg lekcji:

1. Sprawdzenie pracy domowej (temat pracy: zadanie na str. 102 § 11), a przez to nawiązanie do poprzedniego materjału (zadania na dni, tygodnie i miesiące).
2. Rozmowa z dziećmi na temat konieczności dokładniejszego określania czasu w pewnych wypadkach. Zegar i jego istotne części składowe (tarcza zegarowa, wskazówki, cyfry, oznaczające godziny i minuty; nakręcanie zegara).
3. Dzieci bądź rozporządzają tarczami zegarowemi w odpowiedniej ilości, bądź też rysują tarcze w zeszytach kilkakrotnie. Oznaczają czas na zegarze — opracowują przykłady, zamieszczone na str. 103 § 1. Ustawiają wskazówki na właściwe cyfry, oznaczające godziny i minuty.
4. Dzieci zapisują godziny i minuty, jako wynik oznaczania czasu na zegarze, jak w przykładzie poprzednim.
5. Dzieci oznaczają czas tylko słownie według przykładów, zamieszczonych na str. 103 § 2.
6. Dzieci opracowują zadania na str. 103 §§ 3—5. Wynik obliczeń, dokonanych w pamięci, zapisują w zeszytach. Przykład opracowania zadania tego rodzaju: „Janek musi być w szkole za 5 min. ósma. Janek wyszedł z domu kwadrans po siódmej. Ile czasu ma Janek na dojście do szkoły?" Dzieci ustawiają na zegarowych tarczach odpowiednio wskazówki, obliczają ilość minut, wyliczają: 40 min. Zapisują w zeszycie: **40 minut.**

7. Omówienie pracy domowej: opracować jeszcze raz przykłady, zamieszczone na str. 103 § 2 i wynik obliczeń zapisać. (Przykłady te były opracowane w szkole — patrz p-t 5).

Pomoce naukowe: odpowiednia ilość tarczy zegarowych.

Przykład 28. Lekcja z arytmetyki: Zastosowanie metody piśmiennej w dodawaniu.

(Lekcja, wzięta z materjału przewidzianego na maj).

Temat lekcji: Wprowadzenie metody piśmiennej w dodawaniu liczb do 1000.

Przebieg lekcji:

1. Po sprawdzeniu pracy domowej, która nie miała nic wspólnego z tematem lekcji niniejszej, nauczyciel poleca dzieciom otworzyć książki (podręcznik Rusieckiego i Zarzeckiego) na str. 105 i przeczytać wszystko to, co tam jest napisane o dodawaniu. Dzieci czytają pocichu; w trakcie czytania mogą czynić w zeszycie notatki.
2. Sprawozdanie z wykonanej pracy: nauczyciel dopytuje, czego się dzieci z książki dowiedziały. Pytania nauczyciela dotyczą najpierw treści czytanego (co robił kasjer, poco zapisywał liczby), potem zaś materjału arytmetycznego (jak zapisywał, dlaczego jedności pod jednościami i t. d.).
3. Objaśnienia nauczyciela, dotyczące sposobu zapisywania i dodawania liczb, jak na str. 106. Wprowadzenie terminów „składniki“ i „suma“.
4. Dzieci przy pomocy nauczyciela wykonują dodawanie na przykładach, zamieszczonych na str. 106 §§ 1—5.
5. Rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat celowości takiego dodawania. Podkreślić należy, że jest to sposób, właściwy w wypadkach, kiedy mamy dodać kilka liczb.

6. Porównywanie wyników, osiągniętych z dodawania metodą pamięciową i metodą piśmienną; przykłady podane przez dzieci lub zaczerpnięte z podręcznika, nie przekraczające jednak trudności, zawartych w przykładach §§ 1—5 (dwa składniki). Kilka przykładów dzieci dodają w pamięci (jedna grupa dzieci), a jednocześnie piśmiennie (inna grupa dzieci).
7. Opracowanie przykładów na str. 106 §§ 6—10.
8. Omówienie i zadanie pracy domowej.

Uwaga: 1. Jeśli dzieci mają dobrze opanowaną technikę dodawania pamięciowego, lekcja nie przedstawia żadnych trudności i może być opracowana w czasie krótszym, aniżeli 1 godzina lekcyjna.
2. Lekcja jest jednocześnie przykładem zdobywania umiejętności z podręcznika.

Przykład 29. Lekcja z arytmetyki: Zastosowanie metody piśmiennej w dzieleniu.

(Lekcja, wzięta z materjału na miesiąc czerwiec).

Temat lekcji: Wprowadzenie metody piśmiennej w dzieleniu liczb do 1000.

Przebieg lekcji:

1. Sprawozdanie z pracy domowej. Tematem pracy domowej było przeczytać wykład, zamieszczony w podręczniku (Rusieckiego i Zarzeckiego) na str. 116, przestudjować przeczytane i zastanowić się nad sposobem dzielenia, tam przedstawionym. Dzieci znają już z jednej strony metody piśmienne w dodawaniu, odejmowaniu i mnożeniu, z drugiej zaś strony metodę pracy samodzielnej w domu. Przy pomocy odpowiednich pytań nauczyciel poleca dzieciom najpierw odtworzyć treść rzeczową czytanego, potem zaś treść arytmetyczną.

2. Dzieci wykonują przy pomocy nauczyciela przykłady dzielenia metodą piśmienną na str. 117 („Przykłady dzielenia“). Przy tej sposobności nauczyciel wprowadza terminy „dzielna“, „dzielnik“, „iloraz“.
3. Dzieci wykonują samodzielnie przykłady na str. 117 §§ 1—6. Praca cicha, po pracy odczytywanie i porównywanie wyników u poszczególnych uczniów. W razie poważniejszych niezgodności w wynikach, nauczyciel opracowuje ponownie dzielenie.
4. Dzieci opracowują zadania z pośród materjału zadaniowego, zamieszczonego na str. 117 §§ 25—31, stosując metodę piśmienną.
5. Omówienie i zadanie pracy domowej na dalsze utrwalenie poznanej metody dzielenia. Tematem pracy może być wykonanie przykładów na str. 117 §§ 7—24 kilka przykładów).

Uwaga: Lekcja jest jednocześnie przykładem zdobywania umiejętności z podręcznika.

Przykład 30. Lekcja rysunku: Rysunek z wyobraźni.

(Lekcja wzięta z materjału na wrzesień).

Temat lekcji: Obrazek z wakacyj.

Uwaga: Jest to lekcja rysunku, dostosowana tematowo do lekcyj z języka polskiego. Na poprzednich lekcjach opracowywano temat „Jak spędzaliśmy wakacje“; temat ten był opracowany zapewne na lekcjach mówienia, pisania, a także czytania. Dzieci mają w pamięci nietylko własne przeżycia z wakacyj, lecz również słyszały o przeżyciach innych dzieci, tworząc w wyobraźni odpowiednie obrazy. Należy to na lekcji rysunku wykorzystać, by dzieci w rysunku odtwarzały nie treść własnych przeżyć, lecz przedewszystkiem na podstawie przeżyć własnych i kolegów — tworzyły nowe obrazy.

Przebieg lekcji:

1. Nawiązanie do poprzednich lekcyj: przypomnienie tematu rzeczowego (wakacje, obrazki z wakacyj)
2. Omówienie sposobu wykonywania rysunku na kartkach. Nauczyciel omawia, jak należy rysunek umieścić na kartce, jak kartkę potem podpisać. Szczegóły o podpisywaniu wystąpią jeszcze pod koniec lekcji.
3. Omówienie tematu rysunku. Nauczyciel proponuje, by niektóre dzieci opowiedziały, co zamierzają narysować. Należy przytem zwrócić uwagę, by inne dzieci nie podpadały pod wpływ opowiadającego i nie przyswajały sobie tematu. Omówienie ma na celu zilustrowanie dzieciom słabszym na przykładzie, jakie tematy mogą być opracowane.
4. Wykonanie rysunku. Rola nauczyciela ogranicza się do zwracania uwagi na niektóre dzieci i pobudzanie ich do dokładniejszego odtwarzania tematu.
5. Podpisywanie rysunków.

Przykład 31. Lekcja rysunku: Rysunek z pamięci na podstawie obserwacji samodzielnej.

Temat lekcji: Rysowanie sylwetek ptaków domowych z zakładaniem farbami.

Uwaga: Na kilka dni przed daną lekcją należy dać dzieciom polecenie zaobserwowania ptaków domowych. Nie jest to konieczne, gdyż każde z dzieci widziało ptaki domowe i sylwetki tych ptaków ma w pamięci, jednak może być zastosowane, by dzieci miały możność porównania, jak niektóre zaobserwowane szczegóły będą uwidocznione w rysunku.

Przebieg lekcji:

1. Rozmowa z dziećmi na temat: „Ptaki domowe“. Celem tej rozmowy nie jest opis ptaków domowych, ich spo-

sobu bytowania i t. d., gdyż należy uważać, że było to tematem lekcyj geografji i języka polskiego. Celem natomiast jest wprowadzić dzieci w temat pracy i zwrócić uwagę na szczegóły, które będą w rysunku wykorzystane, a które były przez dzieci zaobserwowane.

2. Krótkie przypomnienie o sposobie rozmieszczenia rysunków na kartkach.
3. Wykonanie rysunku ołówkiem.
4. Zakładanie rysunku farbami dowolnemi. Jeśli to jest pierwsza tego typu lekcja rysunku, omówienie sposobu używania farb (rozpuszczania w wodzie, używania pędzla i t. d.).
5. Podpisywanie rysunków, zebranie prac.
6. Omówienie wykonanych rysunków przez porównanie prac kilku uczniów.

Wyjaśnienia:

Do p-tu 4. Rysunek może być również odrazu wykonany farbami.

Do p-tu 5. Przed zebraniem rysunków należy zwrócić uwagę, czy farba wyschła, by nie uszkodzić wykonanych prac.

Przykład 32. Lekcja rysunku: Rysunek z pokazu.

(Lekcja wzięta z materjału na miesiąc maj).

Temat lekcji: Rysowanie maków.

Forma pracy: Rysunek z pokazu na podstawie obserwacji kierowanej.

Pomoce naukowe: Naturalne maki dzikie ew. ogrodowe (czerwone) i ich pąki.

Przebieg lekcji:

1. Rozmowa wstępna, wprowadzająca dzieci w temat pracy: skąd przyniesiono maki, co będzie z tych kwia-

tów, jakie są części składowe kwiatów, ich kolor i kształt.

2. Szczegółowa analiza przedmiotu, który ma być rysowany (kwiatów względnie pąków), na podstawie obserwacji, kierowanej przez nauczyciela.
3. Omówienie wyników obserwacji, uwydatnienie rzeczy istotnych (kolor, kształt). Schowanie okazu.
4. Wykonanie pracy, poprzedzone krótką wzmianką o sposobie rozmieszczania rysunków na kartkach.
5. Podpisywanie rysunków, zebranie prac.
6. Omówienie wykonanych rysunków.

Wyjaśnienia:

Do p-tu 3. Dzieci wypowiadają swoje spostrzeżenia. Przy niewłaściwych określeniach nauczyciel poleca innym dzieciom wypowiedzieć się na ten sam temat, a jednocześnie poleca jeszcze raz się okazowi przyjrzeć.

Do p-tu 4. Rysunek może być wykonany najpierw ołówkiem, a potem pokryty farbami, albo też odrazu farbami. Przed zebraniem rysunków należy zwrócić uwagę, czy farba wyschła.

Przykład 33. Lekcja zajęć praktycznych: Zabawki z kasztanów.

(Lekcja wzięta z materjału na wrzesień).

Temat lekcji: Sporządzanie zabawek z kasztanów: miseczki, wagi.

Dział pracy: Wstępne zajęcia rękodzielnicze.

Pomoce naukowe: Linijka z podziałką centymetrową.

Narzędzia: Noże, scyzoryki, igły, młotki.

Materjały: Kasztany, patyczki, nici, deseczki, ew. grubsza tektura.

Przebieg lekcji:

1. Omówienie tematu i obserwacja modelu.

2. Zebranie w całość.
3. Rozdanie materjałów.
4. Rozdanie narzędzi.
5. Wykonywanie pracy.
6. Zebranie narzędzi i resztek materjału.
7. Sprzątanie ze stołów, doprowadzenie sali do porządku.

Wyjaśnienia:

Do p-tu 1. W omówieniu tematu należy uwzględnić: skąd pochodzą kasztany, jaką rolę odgrywają one w życiu drzewa (są to nasiona), do czego jeszcze służą (wyrabianie mączki kasztanowej do klejenia), jak należy zbierać owoce kasztanu (strząsać zapomocą tyki, a nie zbijać kijem). Należy uważać, że było to już tematem lekcji geografji, wobec czego w lekcji zajęć ta część ma charakter wprowadzający w temat pracy. Następną częścią rozmowy będzie omówienie sposobu wykonywania miseczek z kasztanów, zastosowanie miseczek do sporządzenia wagi. Rozmowa winna być uzupełniona pokazem i demonstrowaniem modelu.

Do p-tów 3 i 4. Materjałów i narzędzi nie należy rozdawać przed zakończeniem rozmowy, by nie rozpraszać uwagi dzieci.

Uwaga: Lekcja pomyślana jako jednostka 2-godzinna.

Przykład 34. Lekcja zajęć praktycznych: Prace w ogródku szkolnym.

(Materjał programowy, przewidziany na kwiecień).

Temat lekcji: Zasianie roślin w ogródku szkolnym.
Narzędzia: Łopaty, grabie, nosze.
Materjały: Nasiona kwiatów.

Przebieg lekcji:

1. Omówienie pracy.
2. Podział dzieci na grupy i wyznaczenie odpowiednich

kierowników grup, ew. wybór kierowników przez dzieci.

3. Przydział pracy i instrumentów każdej grupie.
4. Wykonanie pracy.
5. Przegląd wykonanych prac przez nauczyciela i dzieci, omówienie wykonanych prac.

Wyjaśnienia:

Do p-tu 3. Podział dzieci na grupy spowodowany jest tutaj koniecznością, gdyż trudno byłoby przy tej samej pracy zatrudnić wszystkie dzieci. Fragmenty pracy mogą być następujące: kopanie, gracowanie grządek, niszczenie chwastów i t. p.

Do p-tu 4. Istotną częścią lekcji jest sianie kwiatów. Podczas wykonywania tej czynności należy zebrać wszystkie dzieci, by czynność tę zaobserwowały. Sam zasiew wykonuje kilkoro dzieci pod kierunkiem nauczyciela. Jeśli ziemia, na której kwiaty mają być zasiane, jest zbyt twarda, należy postarać się zawczasu, by ziemia ta była przez kogoś starszego przedtem skopana. Dzieci w tym wypadku przekopują tylko ziemię.

Przykład 35. Lekcja śpiewu. Opracowanie piosenki, przyczem punktem wyjścia jest cała piosenka (słowa i melodja).

Temat lekcji: Opracowanie piosenki „Orzeszki" (Karpowiczowej i Kruszewskiej: Pieśń w szkole, cz. III, str. 7).

Przebieg lekcji:

1. Wstęp — nawiązanie do tematu geograficzno-przyrodniczego, opracowanego na lekcjach geografji, ew. jęz. polskiego. Zapowiedź nowej piosenki.
2. Nauczyciel śpiewa piosenkę „Orzeszki". Śpiewa całą piosenkę, obie jej zwrotki, starając się, by wykonanie jej było możliwie najlepsze. Idzie o to, by dzieciom się piosenka naprawdę podobała, co osiągamy zarów-

no odpowiednim doborem tekstu i melodji, jak i odpowiedniem wykonaniem. Krótka rozmowa na temat piosenki.

3. Nauczyciel wykonuje jeszcze raz tę samą piosenkę już tak, by dzieci mogły ją naśladować, a więc: wykonanie w tempie wolniejszem, wymawianie słów znacznie wyraźniejsze; jeżeli nauczyciel posługuje się instrumentem do gry, może śpiewać, grając melodję. Dzieci słuchają, mogą też nucić, lecz tak, by nie przygłuszały melodji, śpiewanej przez nauczyciela. Jeśli dzieci wyrażą chęć zapoznania się ze słowami już teraz, należy im słowa podać: przez wyuczenie pierwszej zwrotki, przez napisanie na tablicy (bez wpisywania do zeszytów).
4. Dzieci śpiewają przy pomocy nauczyciela całą piosenkę, potem fragmentami.
5. Dzieci wykonują tę piosenkę grupami i indywidualnie.
6. Powtarzanie poprzednio opracowanych piosenek: cieniowanie, usuwanie usterek w ich wykonaniu.

Uwaga: Punkty 1—5 winny zająć nie więcej, jak połowę jednostki lekcyjnej, resztę zaś punkt 6, powtarzarzanie piosenek i wygładzanie. Nie należy dążyć do tego, by nową piosenkę opracować na jednej lekcji tak, by była przez dzieci wykonywana bez zarzutu.

Przykład 36. Lekcja śpiewu: Opracowanie piosenki, przyczem punktem wyjścia jest melodja piosenki.

Temat lekcji: Opracowanie piosenki „Żołnierzyki ołowiane“.

Przebieg lekcji:

1. Wstępna rozmowa nauczyciela z dziećmi.
2. Nauczyciel gra na instrumencie melodję piosenki bez

słów. Po odegraniu rozmowa na temat melodji: czy się dzieciom podobała?

3. Nauczyciel gra melodję i śpiewa słowa.
4. Omawianie słów, krótkie uczenie słów.
5. Nauczyciel gra i śpiewa. Po odśpiewaniu jednej zwrotki ustala wraz z dziećmi główny ton piosenki.
6. Nauczyciel wykonuje jeszcze raz piosenkę, dzieci powtarzają, nucąc.
7. Nauczyciel zwraca uwagę na treść piosenki: są w tekście piosenki pytania i odpowiedzi (np. „Co za hałas, co za krzyki? Maszerują żołnierzyki"). Zwraca uwagę, że inaczej należy wykonać w śpiewie pytanie, inaczej odpowiedź na to pytanie.
8. Śpiew z podziałem na grupy, przyczem każda grupa śpiewa inny fragment piosenki, np. jedna grupa pyta: Co za hałas?, co za krzyki?", druga odpowiada: „Maszerują żołnierzyki" i t. p.
9. Śpiewanie innych znanych piosenek.

Uwaga: Lekcja ta była wykonana przez nauczyciela, który w danej klasie nie uczył śpiewu i który nie był szczegółowo poinformowany, jakie piosenki dzieci mają opracowane, wobec czego nie mógł ostatniego punktu należycie uwzględnić.

Przykład 37. Lekcja ćwiczeń cielesnych: pierwsza lekcja w roku szkolnym.

Lekcja prowadzona na podwórku szkolnem (boisku).

Przebieg lekcji:

1. Wyrabianie sprawności w zbiórkach:
   a) gromadka dzieci,
   b) zbiórka w kole,
   c) zbiórka w rzędzie,
   d) zbiórka w szeregu.

Zbiórki odbywają się w miejscu, wyznaczonem przez nauczyciela. Każda zbiórka powtarzana jest kilka razy. Poszczególne rodzaje zbiórek przeplatane są grami, jak niżej, oraz ew. innemi. Po wyczerpaniu wszystkich zbiórek resztę lekcji poświęca się na zabawy i gry.

2. Odpowiednie zabawy i gry do wykorzystania między zbiórkami i na utrwalenie zbiórek:
   a) „Piłka w dołku“,
   b) „Kot i mysz“ (ze śpiewem),
   c) „Rwiemy rzepę“,
   d) „Rzuty piłką do celu“
   i inne.

Przykład 38. Lekcja ćwiczeń cielesnych, złożona wyłącznie z gier i zabaw.

Lekcja może być prowadzona na podwórku szkolnem (boisku) w okresach jesiennym, wiosennym, letnim.

Przebieg lekcji:

1. Marsz ze śpiewem. np. „Raduje się serce“; marsz ten może być również wykonany w miejscu.
2. Zabawa ze śpiewem „Chodzi ptaszek po ulicy“ (ćwiczenie kształtujące kończyn górnych, naśladowanie ruchów skrzydeł ptaka).
3. Gra bieżna i rzutna: taczanie piłki do dołków i trafianie współgrającego (rodzaj palanta).
4. Zabawa w kółku: siad skrzyżny — naśladowanie ruchu wahadła zegarowego i wydzwanianie godzin (głosem).
5. Zabawa w postawie leżącej na brzuchu (zbiórka w kole, odbijanie piłeczki po ziemi do leżącego naprzeciwko).
6. Zabawa równoważna: „Berek jednonóż“.

7. Zabawa skoczna: „Szczur“ (ćwiczenia stosowane).
8. Zabawa: „Powódź“ (ćwiczenia orjentacyjno-porządkowe).

Przykład 39. Lekcja ćwiczeń cielesnych o toku normalnym.

Lekcja może być prowadzona wyłącznie w sali gimnastycznej, wyłącznie na boisku (podwórku szkolnem) lub wkońcu częściowo na boisku i częściowo w sali gimnastycznej. Okres — jesienny, wiosenny, letni, a nawet z pewnemi odmianami niektórych ćwiczeń i gier — zimowy.

Przebieg lekcji:

1. Ćwiczenia porządkowe: Zbiórki w miejscu, w rzędzie i w szeregu.
2. Ćwiczenia kształtujące:
   a) ćwiczenia kończyn górnych: Ramiona wprzód — wymach wstecz i powrót. Ramiona wgórę — wymach wstecz i powrót. Rozkroczny siad płaski i rozbijanie „kamieni“ oburącz.
   b) ćwiczenia kończyn dolnych: Marsz całą stopą w miejscu, ręce opadają wolno, wzdłuż ciała. Marsz na palcach w miejscu, ręce na biodrach. Przysiad z oparciem rąk o ziemię — wspięcie ze wznosem ramion wzwyż.
   c) ćw. szyi: Siad skrzyżny — skłon głowy w lewo i w prawo.
   d) ćw. tułowia: Leżenie przodem (postawa zasadnicza), małe skłony wtył, wykonywane rytmicznie.
3. Ćwiczenia koordynacyjne.
   Stanie jednonóż z nogą skurczoną na pełnej stopie (naprzemian). Chód zwykły po jednej desce podłogi lub położonej na ziemi. Chód szybki i wolny.
4. Ćwiczenia stosowane.

Zwisanie i bujanki na rękach z podchwytem — nogi i ramiona wyprostowane, nogi oparte o ziemię (drabinka, żerdź).

5. Gry i zabawy. Zabawa ze śpiewem „Różyczka“, gra rzutno-bieżna „Palant“ (lub odmiana tej gry), lub inne podobne.
6. Zbiórka w rzędzie i marsz do umywalki.

Przykład 40. Lekcja ćwiczeń cielesnych na lodzie na łyżwach.

Przebieg lekcji:

1. Zbiórka w rzędzie na podwórku i domarsz do rzeki, stawu lub t. p. (na lód).
2. Jazda indywidualna.
3. Jazda rzędem wokół toru ślizgawkowego.
4. Ćwiczenia równoważne na lodzie: lekkie próby holendra na obie nogi — ramiona wbok.
5. Zabawa na lodzie na łyżwach: „Berek dumny“.
6. Zbiórka i odmarsz do szkoły.

ROZDZIAŁ CZWARTY.

ZASTOSOWANIE ZASADY KONCENTRACJI W KLASIE TRZECIEJ.

W części ogólnej niniejszej pracy podkreśliliśmy, że pracę dydaktyczną w klasie III można organizować bądź według zasady korelacji, bądź też według zasady koncentracji. Wyjaśniliśmy szczegółowo nasze w tej sprawie stanowisko, a mianowicie, że w klasie III nie powinna występować w czystej swej postaci ani jedna, ani też druga z tych zasad; klasa bowiem III, jako klasa wybitnie przejściowa pomiędzy klasami niższemi (I i II) a starszemi (V, VI i VII) winna być i w zastosowaniu zasady, na której opiera się organizację pracy dydaktycznej, wyróżniona — właśnie jako klasa przejściowa.

Dlatego więc uważaliśmy za wskazane potraktować materjał z każdego przedmiotu nauki szkolnej niezależnie od innych przedmiotów. Uważamy, że obowiązujący nauczyciela postulat uwzględnienia zasady korelacji jest łatwy do zrealizowania, gdyż same już programy naukowe poszczególnych przedmiotów zostały tak pomyślane i ułożone, że stosowanie korelacji umożliwiają. Przy odrobinie dobrej woli, popartej zrozumieniem rzeczy, korelacja od czasu do czasu ustąpi miejsca zasadzie koncentracji: od czasu

do czasu — bo stosowanie zasady koncentracji w klasie III w całej rozciągłości wymaga zupełnie innego podejścia do sprawy, gruntowniejszego przemyślenia materjału naukowego i znacznie więcej pracy ze strony nauczyciela.

A jednak są obecnie czynione w szkołach próby stosowania w klasie III zasady koncentracji w czystej możliwie postaci. Jedną z takich prób, realizowanych na terenie Publicznej Szkoły Powszechnej Nr. 7 w Równem, podajemy, jako jeszcze jeden ze sposobów poszukiwania nowych form w realizowaniu nowych programów naukowych.

Zaznaczamy jeszcze raz, że jest to próba jedynie, przeprowadzona konsekwentnie przez cały rok szkolny i uwieńczona rezultatami, nie gorszemi od rezultatów, osiągniętych w innych szkołach. Nauczyciele, którzy próbę tę przeprowadzali, zdawali sobie dokładnie sprawę z tego, co robią, jak wielką odpowiedzialność na się biorą — w razie niepowodzenia. Po przeprowadzonej próbie zdecydowali, że zasada koncentracji w klasie III może być stosowana przy zaistnieniu jednakże pewnych warunków, o których będzie jeszcze mowa w „Uwagach" do rozdziału niniejszego. Ażeby Czytelnikowi umożliwić wyrobienie własnego wtej sprawie zdania, przytaczamy sprawozdanie (w wyjątkach) z tej pracy.

Podział materjału naukowego.

Stosując w klasie III zasadę koncentracji, należy przedewszystkiem inaczej sporządzić podział całorocznego materjału naukowego z poszczególnych przedmiotów na miesiące, aniżeli to czynimy przy systemie przedmiotowym.

Cały rok szkolny dzielimy nie na sztywne miesiące, lecz dostosowujemy do treści rzeczowej. Tę treść zawierają przedmioty: język polski w dziale „tematów" oraz geografja z nauką o przyrodzie. W rezultacie więc mamy w kl. III: tematy rzeczowe: historyczne, geograficzne i przyrodnicze. Tematy te układamy tak, by przez połączenia ich

stworzyć cykle tematów ośrodkowych i ośrodki pracy dydaktycznej na cały rok szkolny. Niektóre tematy ośrodkowe przewidujemy na 1 tydzień, niektóre na dwa, trzy a nawet więcej tygodni, tak samo niektóre cykle zawierają dwa, niektóre więcej tematów ośrodkowych. Do tych tematów i cykli dostosowujemy materjał naukowy ze wszystkich innych przedmiotów, a więc zarówno z przedmiotów t. zw. grupy artystyczno - technicznej, jak i z języka polskiego w działach mówienia, pisania i czytania, jak i wkońcu z arytmetyki. Rzecz jasna, opracowując niektóre tematy ośrodkowe, możemy materjał z innych przedmiotów opracować należycie bez stwarzania sytuacyj sztucznych; tak jest np. w dziale mówienia, gdzie wszystkie przez program przewidziane ćwiczenia (rozmowy nauczyciela z dziećmi, samorzutne wypowiadanie się dzieci, omawianie obrazków i t. p.) można w związku z opracowywaniem tematów ośrodkowych uwzględnić. W dziedzinie natomiast np. arytmetyki zachodzi nieraz konieczność czynienia odstępstw od tematów ośrodkowych; uważamy te odstępstwa za usprawiedliwione potrzebą coraz to większego respektowania zadań każdego przedmiotu nauki szkolnej.

Na powyższych zasadach został zbudowany podział całorocznego materjału naukowego, który poniżej podajemy. Jak widać, najpierw dokonano podziału materjału rzeczowego, potem zaś formalnego z poszczególnych przedmiotów.

Cykl I.

Powitanie szkoły.

Czas: 1 tydzień. Ostatni tydzień sierpnia.

Materjał rzeczowy: Geografja: Adres ucznia. Adres szkoły.

Materjał formalny:

Mówienie: oglądanie obrazków i omawianie ich treści, zbiorowe układanie opowiadań.

Pisanie: samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy. Ortografja: „ó“ — „o“.

Czytanie: Omawianie treści czytanek z podręcznika.

Ćwiczenie słownikowe: Nazywanie przedmiotów, cech i czynności.

Ćwiczenia gramatyczne: Wiadomości z klasy II.

Rysunek: Opracowywanie dowolnych tematów, dostosowanych do tematu ośrodkowego, z przewagą rysunku z wyobraźni.

Zajęcia praktyczne z przewagą zajęć z zakresu kultury życia codziennego. Utrwalanie nawyków z roku poprzedniego.

Śpiew: Dowolne piosenki, przedewszystkiem z roku ubiegłego.

Cykl II.

Praca naszych rodziców i nasza.

Czas: 6 tygodni. Od początku września do połowy października.

Tematy ośrodkowe:

1. Dom i szkoła.
2. Najważniejsze budynki wpobliżu szkoły.
3. Co nam daje jesień?

Materjał rzeczowy:

Geografja: Strony świata. Ustalenie położenia szkoły, podwórza i klasy do stron świata. Mierzenie krokami i taśmą centymetrową. Dzielnica, w której mieści się szkoła; budynki i instytucje. Porównywanie odległości. Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły.

Materjał formalny:

Mówienie: Nadawanie tytułów poszczególnym obrazkom. Jednostkowe układanie opowiadań.

Pisanie: Układanie i zapisywanie zdań i opowiadań na

różne tematy przy pomocy pytań pomocniczych. Ortografja: „ó“, — „o“, — „ów“, — „ówka“, — „ówna“.

Czytanie: Zestawianie treści czytanego z ilustracją.

Ćwiczenia gramatyczne: Wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących.

Rysunek: Zaznajomienie z użyciem farb i pędzla. Kolory.

Zajęcia praktyczne: Różne zabawki. Pielęgnowanie kwiatów.

Śpiew: Dwumiar.

Ćwiczenia cielesne: Poza tematami ośrodkowemi.

Arytmetyka: Utrwalanie materjału z ubiegłego roku.

Cykl III.

Jesienne święta

Czas: 4 tygodnie. Od połowy października do połowy listopada.

Tematy ośrodkowe:

1. Dzień Zaduszny.
2. Święto Niepodległości.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Jesień w mieście. Uwaga: Opracowanie tematu ogranicza się jedynie do czynienia obserwacyj, które będą wykorzystane dopiero w następnym cyklu.

Historyczny: Nasi ojcowie i przodkowie. Mogiły naszych przodków. Mogiła Nieznanego Żołnierza. Żołnierz-obrońca Ojczyzny, Odzyskanie Niepodległości. Józef Piłsudski. Podania polskie: Krak, Wanda. Podania miejscowe.

Materjał formalny:

Mówienie: Omawianie treści pojedyńczych obrazków i ich cykli.

Pisanie: Jak poprzednio. Ortografja: „ó“.
Ćwiczenia gramatyczne: Podział zdania na podmiot i orzeczenie.
Rysunek: Łączenie kolorów.
Zajęcia praktyczne: Opracowywanie tematów w związku z tematem ośrodkowym. Zbieranie nasion chwastów na pokarm dla ptaszków.
Śpiew: 3-miar.
Arytmetyka: Utrwalanie materjału z roku ubiegłego.

Cykl IV.

Idzie zima.

Czas: 3 tygodnie. Od połowy listopada do 8 grudnia.

Podtematy:

1. Na pograniczu jesieni i zimy.
2. Wyżywienie miasta.
3. Ptaki i zwierzęta domowe.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Zmiany w pogodzie od czasu, kiedy dzieci rozpoczęły rok szkolny. Jesienna pogoda. Czas. Kalendarz. Żółknienie i opadanie liści, owocowanie drzew. Zimowanie drzew i roślin. Zwierzęta i ptaki domowe. Owady. Sprzedaż owoców w mieście. Sprzedaż nabiału i mięsa w sklepach i na targach.

Materjał formalny:

Mówienie: Nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom i ich cyklom.
Pisanie: Jak poprzednio. Ortografja: „rz“ — „r“.
Czytanie: Wyodrębnianie w czytanym utworze postaci.
Rysunek: Jak poprzednio.
Zajęcia praktyczne: Nakrywanie do stołu, krajanie chleba.

Śpiew: Określanie linji melodyjnej piosenki.

Arytmetyka: Opracowanie numeracji słownej i piśmiennej w zakresie do 1000. Dodawanie pamięciowe dowolnych liczb dwucyfrowych. Zliczanie pieniędzy i płacenie.

Cykl V.

Zimowe święta.

Czas: 2 tygodnie. Od 8 grudnia do końca grudnia.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Wieś jako dostarczycielka żywności dla miasta. Dalsze opracowywanie zwierząt i ptaków domowych.

Materjał formalny:

Mówienie: Jak poprzednio.

Pisanie: Jak poprzednio.

Czytanie: Jak poprzednio.

Ćwiczenia słownikowe i gramatyczne: Jak poprzednio.

Rysunek: Ozdoby choinkowe a w związku z tem o prostokącie, kwadracie, trójkącie; zabawki okrągłe.

Zajęcia praktyczne: Ozdoby choinkowe. Karmienie ptaków.

Śpiew: Kolędy.

Arytmetyka: Mnożenie pamięciowe pełnych dziesiątek przez liczby pierwszej dziesiątki, odpowiednie przypadki dzielenia.

Cykl VI.

Praca zimowa naszych rodziców i nasza.

Czas: 6 — 7 tygodni. Od początku stycznia do końca lutego.

Podtematy (tematy ośrodkowe):

1. Zima w mieście.

2. Imieniny Pana Prezydenta Rzeczypospolitej.
3. Ruch uliczny.
4. Zajęcia mieszkańców.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Miasto. Ulice w mieście. Przepisy, dotyczące ruchu ulicznego. Utrzymywanie ulic w porządku. Wodociągi, kanalizacja. Sposoby lokomocji i przewożenia towarów. Dworzec kolejowy. Poczta. Zajęcia ludności miejskiej. Ratusz, policja, wojsko. Różne dzielnice miasta. Kościoły i inne ważniejsze budowle.

Historyczny: Pan Prezydent. Piast kołodziej. Lech, Popiel. Jak to było dawniej.

Materjał formalny:

Mówienie: Układanie opowiadań na tle obrazków i cykli obrazków.

Pisanie: Układanie i zapisywanie zdań i opowiadań bez pomocy pytań nauczyciela. Ortografja: „rz", spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne na końcu wyrazów.

Czytanie: Wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń.

Ćwiczenia słownikowe: Nazywanie przedmiotów i zjawisk, cech przedmiotów i zjawisk oraz czynności.

Ćwiczenia gramatyczne: Wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem liczby, przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju.

Zajęcia praktyczne: Karmienie ptaków i czyszczenie żerówek. Szycie.

Śpiew: 4-miar. Gama.

Arytmetyka: Odejmowanie liczb. Mnożenie pamięciowe pełnych setek przez liczby w zakresie pierwszej dziesiątki i pełnych dziesiątek przez pełne dziesiątki oraz odpowiednie przypadki dzielenia. Dzielenie przez pełne setki. Dodawanie pamięciowe dowolnych liczb. Mnożenie pamięciowe dowolnych liczb dwucyfrowych przez liczby pierwszej dziesiątki oraz odpowiednie przypadki dzielenia.

Cykl VII.

Przedwiośnie.

Czas: 4 tygodnie. Od początku do końca marca.

Tematy ośrodkowe:

1. Na pograniczu zimy i wiosny.
2. Imieniny Marszałka Józefa Piłsudskiego.
3. Zwiastuny wiosny.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Zmiany w pogodzie na wiosnę, roztopy w ogrodach i parkach, topnienie lodów na stawach. Brzeg rzeki: wyspy, półwyspy, zatoki. Ruszanie lodów na rzece. Brzeg prawy i lewy, wysoki i niski. Kierunek biegu rzeki. Podmywanie brzegów przez rzekę: obmurowania, wały ochronne. Znaczenie rzeki dla miasta. Środki transportowe i komunikacja osobowa.

Historyczny: Józef Piłsudski, podania miejscowe. Opowiadania miejscowe o walkach w latach 1914—1920.

Materjał formalny:

Mówienie: Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie: Grupy spółgłoskowe, upodobnione pod względem dźwięczności.

Czytanie: Jak poprzednio.

Ćwiczenia słownikowe: Nazywanie stosunków czasowych.

Ćwiczenia gramatyczne: Jak poprzednio.

Rysunek: Jak poprzednio:

Zajęcia praktyczne: Jak poprzednio.

Śpiew: Utrwalanie 2, 3 i 4-miaru oraz gamy majorowej.

Arytmetyka: Wykończenie odejmowania i mnożenia pamięciowego w zakresie do 1000. Obliczanie w tuzinach, kopach i mendlach.

Cykl VIII.

Wiosenne święta

Czas: 3 tygodnie. Od początku do końca kwietnia.

Tematy ośrodkowe:

1. Prace wiosenne w ogrodzie i sadzie.
2. Święta Wielkanocne.
3. 23. IV.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Wiosenne prace ogrodników w parkach i na zieleńcach miejskich. Znaczenie parków i zieleńców dla miasta; przepisy, obowiązujące publiczność. Przylot jaskółek i jerzyków do miasta, ich gnieżdżenie się. Gnieżdżenie się i wysiadywanie jaj przez wróble i gołębie. Skrzynki z kwiatami na balkonach i na oknach. Kwitnienie pierwszych drzew lub krzewów ozdobnych. Przebudzenie się owadów. Mucha domowa.

Historyczny: Najwyższe władze w Polsce. Jak naród tworzy swoje prawa. O twórcach konstytucji majowej i kwietniowej.

Materjał formalny:

Mówienie: Jak poprzednio.

Pisanie: Przenoszenie wyrazów.

Czytanie: Wyodrębnianie w czytanym utworze zdarzeń oraz ustalanie ich kolejności.

Ćwiczenia gramatyczne: Wyróżnianie czasownika.

Rysunek: Sporządzanie pisanek z zastosowaniem farb.

Zajęcia praktyczne: Prace w ogródku szkolnym.

Śpiew: Trójdźwięk gamy majorowej wznoszącej się i opadającej.

Arytmetyka: Pozostałe przypadki dzielenia pamięciowego w zakresie do 1000. Mierzenie pojemności przy pomocy litra. Ważenie i odważanie w kilogramach

i dekagramach, odpowiednie wyrażenia dwumianowane. Praktyczne obliczenia kalendarzowe i czasowe.

Cykl IX.

W maju.

Czas: 4 tygodnie. Od początku do końca maja.

Tematy ośrodkowe:

1. Święto wiosny.
2. W polu, na łące i w lesie.
3. Na wsi.

Materjał rzeczowy:

Geografja: Okolice podmiejskie: sady, warzywniki, zaopatrywanie miasta w owoce i warzywa. Różnica pomiędzy wsią a miastem pod względem sposobu zabudowania, dróg i zajęć mieszkańców. Widnokrąg: zmiany krajobrazu w czasie marszu. Nierówności terenu; wzgórze lub góra: rozróżnianie podnóża, zbocza, wierzchołka. Kąpiele rzeczne; dodatnie strony kąpieli i plażowania, niebezpieczeństwa; odpowiednie przepisy higjeniczne.

Materjał formalny:

Mówienie: Jak poprzednio.

Pisanie: Jak poprzednio. Znaki pisarskie.

Czytanie: Jak poprzednio.

Ćwiczenia słownikowe: Nazywanie stosunków czasowych i przestrzennych.

Ćwiczenia gramatyczne: Wyróżnianie czasownika z uwzględnieniem czasów i liczb.

Rysunek: Rysowanie kwiatów z zastosowaniem barw.

Zajęcia praktyczne: Prace w ogródku szkolnym.

Śpiew: Wykorzystanie opracowanych piosenek na wycieczkach. Wycieniowanie piosenek.

Arytmetyka: Wprowadzenie działań piśmiennych na liczbach w zakresie do 1000. Piśmienny sposób dodawania i odejmowania. Piśmienny sposób mnożenia (i dzielenia) w przypadku, kiedy mnożnik (dzielnik) jest jednocyfrowy. Mierzenie i odmierzanie długości w metrach i centymetrach, odpowiednie wyrażenia dwumianowane. Próby oceny długości „na oko".

Cykl X.

Pożegnanie szkoły.

Czas: 2 tygodnie.

Tematy ośrodkowe:

1. Nasza roczna praca.
2. Pożegnanie szkoły.

Materjał rzeczowy: Wykończenie i uzupełnienie.

Materjał formalny: Wykorzystanie wszystkich stosowanych w ciągu roku szkolnego form pracy w przygotowaniu do zakończenia roku szkolnego.

PRZYDZIAŁ MATERJAŁU NAUKOWEGO DO CYKLU II.

Nazwa cyklu: Praca naszych rodziców i nasza na jesieni.

Czas: Od początku września do połowy października; dni 38.

Tematy ośrodkowe:

1. Dom i szkoła.
2. Najważniejsze budynki w pobliżu szkoły.
3. Co nam daje jesień?

Język polski.

Mówienie: Rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy, wynikające z tematów ośrodkowych. Swobodne i sa-

morzutne wypowiadanie się dzieci. Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika i książeczek oraz pisemek. Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom. Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań.

Pisanie: Przepisywanie oraz pisanie ze słuchu i z pamięci wyrazów i krótkich, łatwych zdań, zawierających przedewszystkiem podany poniżej materjał ortograficzny. Zaprawianie się do czystego, wyraźnego i kształtnego pisania. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na różne tematy na podstawie pytań pomocniczych nauczyciela (na 1 pytanie odpowiedź zapomocą 1 zdania). *Materjał ortograficzny:* „ó", wymieniające się z „o"; pisownia końcówek „ów" oraz przyrostków „ówka", „ówna".

Czytanie: Czytanie głośne i ciche krótkich, poprawnych pod względem formy, do psychiki dziecka dostosowanych opowiadań, opisów, baśni, bajek, zagadek i t. p., ponadto odpowiednio dobranych wierszy. Stopniowe opanowanie techniki poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania. Omawianie treści czytanek z podręcznika i książeczek (ew. pisemek) i zestawianie treści przeczytanego z ilustracją.

W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem: a) stopniowe i okolicznościowe wzbogacanie czynnego słownika dzieci, b) objaśnianie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów, c) przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się językiem warstw wykształconych, d) uczenie się napamięć i wygłaszanie krótkich wierszy o treści, związanej z opracowywanemi tematami ośrodkowemi, e) ilustrowanie nadających się do tego czytanek, opowiadań, wierszy, np. rysunkami, wycinankami, ulepiankami, śpiewem oraz mimiką dzieci i ruchami, czytanie rolami, f) czytanie i opowiadanie nauczyciela, g) nazywanie przedmiotów, cech i czynności, h) u-

trwalenia materjału gramatycznego z roku ubiegłego (głoska, zgłoska, wyraz, zdanie), praktyczne wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących.

Geografja łącznie z nauką o przyrodzie.

Szkoła. Strony świata; ustalenie położenia podwórza i klasy w stosunku do stron świata; mierzenie krokami i taśmą centymetrową. Dzielnica, w której mieści się szkoła; godne uwagi budynki i instytucje w pobliżu szkoły; porównywanie odległości różnych punktów od budynku szkolnego.

Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły. Rozróżnianie kilku roślin, hodowanych na balkonach lub w oknach, jak np. petunja, nasturcja; części tych roślin: korzeń, łodyga, liść, kwiat, owoc; przekwitanie i powstawanie owoców. Rozpoznawanie po liściach kilku drzew parkowych, np. kasztanowca, klonu, lipy.

Arytmetyka.

Nawiązanie do materjału z ubiegłego roku. Zakres liczbowy do 100. Dodawanie pamięciowe pełnych dziesiątek. Dodawanie pełnych dziesiątek do liczb dwucyfrowych i odwrotnie. Odejmowanie pamięciowe pełnych dziesiątek. Dodawanie i odejmowanie liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych bez przekroczenia i z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Mnożenie i dzielenie pamięciowe w zakresie I, II i III ćwiartki tabeli mnożenia

Rysunek.

Rysunek z wyobraźni: Rysunki, dostosowane do opracowywanych tematów ośrodkowych.

Rysunek z pokazu i z pamięci: Rysowanie różnych przedmiotów w związku z opracowywanemi tematami ośrodkowemi.

W związku z różnemi tematami lekcyj rysunku: Rozróż-

nianie i nazywanie trzech barw zasadniczych, zaznajomienie z użyciem farb i pędzla, rozróżnianie na przedmiotach kierunku: pionowego, poziomego i ukośnego. Podpisywanie zeszytów wielkiemi literami.

Zajęcia praktyczne.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: Sprawdzanie zewnętrznego wyglądu dzieci, czystości ciała, odzieży i obuwia. Należyte wieszanie i czyszczenie ubrań, czyszczenie obuwia.

Zajęcia wstępne rękodzielnicze: Różne zabawki i inne prace w związku z opracowywanemi tematami ośrodkowemi.

Inne zajęcia: Zbieranie nasion na pokarm dla ptaków. Zbieranie różnych materjałów, które będą na późniejszych lekcjach wykorzystane. Najprostsze czynności w razie skaleczenia się dziecka, bandażowanie. Tamowanie krwi. Naprawianie zepsutych zabawek.

Śpiew.

Opracowanie kilku piosenek, związanych tematowo z opracowywanemi tematami ośrodkowemi. Powtórzenie piosenek z roku ubiegłego. Zwracanie uwagi na głęboki i spokojny wdech we właściwych miejscach pieśni, należyte otwieranie ust przy śpiewaniu samogłosek. Cieniowanie piosenek w wykonaniu z wprowadzeniem odcieni: f., p. i mf. Wyróżnienie w piosenkach 2-miaru, taktowanie w dwumiarze.

Ćwiczenia cielesne. Patrz Rozdział I, Ćwiczenia cielesne, Grupa ćwiczeń I str. 182.

PRZYDZIAŁ MATERJAŁU NAUKOWEGO DO OŚRODKA I.

Temat ośrodkowy: Dom i szkoła.

Czas: Od 2. IX. do 13. IX., razem dni 11, godzin lekcyjnych 46.

Przedmiot Dział pracy (ilość godzin)	Materjał nauczania
Język polski. Mówienie: (4 g. l.)	Przy zastosowaniu różnych form mówienia, wyszczególnionych w przydziale materjału do cyklu II, opracowanie w mowie tematów: kto mieszka w domu, rodzice i rodzeństwo, zajęcia, praca i współpraca, praca w domu i w polu; zwierzęta domowe; droga do szkoły; życie w szkole; praca i zabawy.
Pisanie: (3 g. l.)	Wypisywanie z tekstów do czytania wyrazów, zawierających materjał ortograficzny. Układanie i zapisywanie zdań, zawierających wyrazy z materjałem ortogr. Pisanie z pamięci krótkich zdań.
Czytanie: (5. g. l.)	Tytuły czytanek z podręcznika (Kubskiego): „Prenumerujemy pisemko“, „Kłopoty“, „Bąk śpi“, oraz z pisemka.
Wiersze: (2 g. l.)	Opracowanie wierszy: „Maszerują zuchy“, z pisemka.
Geografja: (5. g. l.)	Wycieczki: dom i podwórze gospodarskie. Strony świata. Ustalenie położenia szkoły, podwórza i klasy w stosunku do stron świata. Mierzenie krokami i taśmą.
Arytmetyka: (7. g. l.)	Dodawanie pamięciowe pełnych dziesiątek (Rusiecki - Zarzecki, str. 4), dodawanie pełnych dziesiątek do liczb dwucyfrowych i odwrotnie (str. 4, §§ 3-8), odejmowanie pamięciowe pełnych dziesiątek (str. 4, §§ 9-17), dodawanie i odejmowanie liczb jednocyfrowych (str. 5, §§ 1-18), dodawanie liczb jednocyfrowych do liczb dwucyfrowych z prze-

	kroczeniem progu dziesiątkowego (str. 6, §§ 1-18).
Rysunek.	
Rys. z wyobr.: (1 g. l.)	„dzieci“. Ilustracje do czytanki „Bąk śpi“, „Zabawy
Rys. z pam.: (2 g. l.)	„Mój dom“, „Zagroda sąsiada“, zwierzęta domowe.
Zaj. praktyczne:	
z z. kultury: (2 g. l.)	Porządek w klasie i w domu. Mycie uszu i twarzy. Przegląd higjeniczny.
z. rękodz.: (5. g. l.)	Cięcie papieru, klejenie domków, stodoły. Sporządzanie zabawek z różnych materjałów — według upodobań dzieci.
Śpiew: (4 g. l.)	Piosenki z ubiegłego roku, piosenki nowe: „Maszerują zuchy“ (na melodję krakowiaka), „Już wakacje się skończyły“.
Ćw. cielesne: (4 g. l.)	Wzorzec lekcyjny, ułożony z materjału na okres jesienny, z uwzględnieniem zabaw: „Bąk śpi“, „Ciuciubabka“, „Dwa ognie“.

PRZYDZIAŁ MATERJAŁU NAUKOWEGO DO OŚRODKA II.

Temat ośrodkowy: Najważniejsze budynki wpobliżu szkoły.

Czas: Od 14. IX .do 28. IX., razem dni 13, godzin lekcyjnych 54.

Przedmiot Dział pracy (ilość godzin)	Materjał nauczania
Język polski.	
Mówienie: (5. g. l.)	Opracowywanie tematów: Droga z domu do szkoły, spotykane po drodze budynki,

	szpital, poczta, dworzec autobusowy i inne.
	Rola człowieka w powstaniu tych budynków i ich wykorzystywaniu.
Pisanie: (3 g. l.)	Wypisywanie z tekstów do czytania wyrazów, zawierających materjał ortograficzny. Układanie i zapisywanie zdań i opowiadań z uwzględnieniem materjału ortograficznego. Pisanie z pamięci, przepisywanie.
Czytanie: (6 g. l.)	Tytuły czytanek do wykorzystania: „Szczepienie dyfterytu“ (str. 13), „Makówkowe ludki“ (str. 15), „Najdzielniejszy z rycerzy“ (str. 16), poza tem z pisemka.
Wiersze: (1 g. l.)	„Na rowerze“ (str. 20), poza tem fragmenty z czytanki „Najdzielniejszy z rycerzy“ oraz z pisemka.
Geografja: (8 g. l.)	Dzielnica, w której znajduje się szkoła: godne uwagi budynki i instytucje, porównywanie odległości różnych punktów od budynku szkolnego. Wycieczki: 2-3 w różnych kierunkach od budynku szkolnego.
Arytmetyka: (9 g. l.)	Odejmowanie liczb jednocyfrowych od liczb dwucyfrowych z przekroczeniem progu dziesiątkowego (str. 7, §§ 1-18), dodawanie i odejmowanie łączne (str. 8, §§ 1-13), mnożenie i dzielenie przez 2 przez 3 (str. 9-12).
Rysunek.	
Rys. z wyobr.: (2 g. l.)	Ilustracje do tematów czytanek i rozmów.
Rys. z pam.: (2 g. l.)	Tematy rysunków: „Szpital“, „Dworzec autobusowy“, „Kolej“, „Dorożka“.
Zaj. praktyczne:	
z z. kultury: (3 g. l.)	Przestrzeganie porządku i czystości w klasie. Wieszanie odzieży wierzchniej. Czysz-

	czenie ubrań, wietrzenie. Przegląd higjeniczny.
z. rękodz.: (6 g. l.)	Zabawki (w związku z czytanką „Makówkowe ludki"); sporządzanie teczek do rysunków. Owoce z gliny. Materjał: papier, glina.
Śpiew: (5. g. l.)	Piosenki: „Krasnoludki", „Jesienią, jesienią", (Pieśń w szkole, cz. II, str. 5), „Jesień" (Pieśń w szkole, cz. III, str. 3), „Sokół" (dtto, str. 5), „Echo" (dtto, str. 6). Wyróżnianie 2-miaru. Cieniowanie.
Ćw. cielesne: (4 g. l.)	Jak w poprzednich tygodniach.

PRZYDZIAŁ MATERJAŁU NAUKOWEGO DO OŚRODKA III.

Temat ośrodkowy: Co nam daje jesień?
Czas: Od 30. IX. do 15. X., razem dni 14, lekcyj 58.

Przedmiot Dział pracy (ilość godzin)	Materjał nauczania
Język polski.	
Mówienie: (4 g. l.)	Tematy do opracowania: Za miastem: pole, las, łąka na jesieni, na pastwisku. Kopią ziemniaki. Orzą i sieją. Praca wieśniaka-żywiciela miasta. Owoce, ich dostawa do miasta, sprzedaż, przechowywanie. Człowiek jako zbieracz i jako konsument darów jesieni.
Pisanie: (4 g. l.)	Pisanie z pamięci, ze słuchu i przepisywanie tekstów, zawierających materjał orto-

graficzny. Układanie i zapisywanie zdań i krótkich opowiadań na podstawie pytań pomocniczych nauczyciela. Materjał ortograficzny: „-ów", „-ówka", „-ówna".

Czytanie: (5 g. l.)	Tytuły czytanek do wykorzystania: (z podręcznika Kubskiego) „Na wycieczce" (str. 21), „ Do ciepłych krajów (str. 24), „Czarny Kożuszek" (str. 11), ew. z pisemek.
Wiersze: (2 g. l.)	Fragmenty z czytanki „Na wycieczce", wiersz „Jesień w miejskim ogrodzie" (Kubski, str. 25), teksty piosenek.
Geografja: 10 g. l.)	Rośliny w najbliższym otoczeniu szkoły: części tych roślin, korzeń, łodyga, kwiat, liść, owoc; przekwitanie i powstawanie owoców. Rozpoznawanie po liściach kilku drzew parkowych. Wycieczki: 3-4 pcza miasto, do parku miejskiego.
Arytmetyka: 10 g. l.)	Mnożenie i dzielenie pamięciowe przez 4, 5. Wykończenie mnożenia i dzielenia w zakresie I, II i III ćwiartki tabeli (str. 13-22).
Rysunek.	
Rys. z wyobr.: (2 g. l.)	Ilustrowanie tematów czytanek i rozmów.
Rys. z pam.: (3 g. l.)	Rysowanie tematów, dostarczonych przez wycieczki, np. pole, pieczenie ziemniaków i t. p. Owoce, sprzedaż owoców.
Zaj. praktyczne:	
z z. kultury: (5. g. l.)	Utrwalanie nawyków, zdobytych w poprzednich tygodniach. Czyszczenie obuwia. Przegląd higjeniczny.
z. rękodz.: (5. g. l.)	Różnego rodzaju zabawki w związku z wycieczkami i tematami pracy. Zegar słoneczny. Materjały: słomka, kasztany, patyczki.

Śpiew: (5. g. l.)	„Orzeszki", (Pieśń w szkole, cz. III, str. 7), „Jesień" (Pieśń w szkole, cz. II, str. 9), „Żegna ptaszek las i gaj" (Pieśń w szkole, cz. II, str. 10), powtarzanie opracowanych poprzednio. Cieniowanie.
Ćw. cielesne: (5. g. l.)	Jak w poprzednich tygodniach.

Rozwinięcie materjału naukowego, przydzielonego do I ośrodka, na tematy dzienne i lekcyjne.

Dzień	Lekcja	Czas	Przedmiot	Temat lekcj
I	1	1	Geografja	Wycieczka do domu i zagrody na przedmieściu.
	2	1	J. polski	Opr. w mów. i pis. tematu „Mój dom".
	3	1	Rysunek	Rysunek z pamięci: „Mój dom".
	4	1	Ćw. cielesne	Wzorzec na okres jesienny.
II	1	1	J. polski	Opr. w mów. i pis. tematu „Dom i szkoła. Praca".
	2	1	Zaj. prakt.	Zaj. z zakr. kultury: Porządek w domu i w szkole.
	3	1	Arytmetyka	Dodawanie pełnych dziesiątek (str. 4, §§ 3 - 8.
	4	1	Śpiew	Piosenki z ubiegłego roku.
III	1	1	Geografja	Strony świata.
	2	1	J. polski	Czytanka „Kłopoty".
	3	1	Ćw. cielesne	Jak wyżej.
	4	1	Arytmetyka	Dodawanie, przykłady na str. 4, §§ 3 - 8.
	5	1	J. polski	Nauka wiersza „Maszerują zuchy".

Dzień	Lekcja	Czas	Przedmiot	Temat lekcji
IV	1	1	J. polski	Opr. tematu „Praca i współprac w domu" w mówieniu i pisaniu.
	2	1	Zaj. prakt.	Zaj. z zakr. kult.: Mycie uszu i twarzy.
	3	1	Arytmetyka	Odejmowanie, przykłady na str. 4, §§ 9 - 17.
	4	$^1/_2$	Śpiew	Piosenki do marszu.
		$^1/_2$	Ćw. cielesne	Jak poprzednio.
V	1	1	Geografja	Położenie szkoły w stosunku do stron świata.
	2	1	J. polski	Czytanka „Prenumerujmy pisemko".
	3	1	Arytmetyka	Dodawanie, przykłady na str. 5, §§ 1 - 8.
	4	1	Cw. cielesne	Jak poprzednio.
VI	1	1	Geografia	Położenie klasy w stosunku do stron świata.
	2	1	J. polski	Czytanki poprzednie. Czytanie, mówienie i pisanie.
	3	$^1/_2$	Śpiew	Piosenki do marszu.
		$^1/_2$	Cw. cielesne	Jak poprzednio.
	4	1	J. polski	Nauka wiersza z „Płomyczka".
	5	1	Zaj. prakt.	Zabawki.
VII	1	1	J. polski	Opr. temat „Życie w szkole" w mówieniu i pisaniu.
	2	1	Geografja	Mierzenie klasy.
	3	1	Arytmetyka	Odejmowanie, przykłady na str. 5, §§ 9 - 18.
	4	1	Śpiew	Opracowanie piosenki „Maszerują zuchy".
VIII	1	1	J. polski	Czytanka „Bąk śpi".
	2	$^1/_2$	Rysunek	Ilustracja do czytanki „Bąk śpi".
		$^1/_2$	Śpiew	Piosenka „Już wakacje się skończyły".
	3, 4	2	Zaj. prakt.	Zabawki.

Dzień	Lekcja	Czas	Przedmiot	Temat lekcji
IX	1	1	J. polski	Czytanie z „Płomyczków" aktualnych opowiadań.
	2	1	Geografja	Mierzenie podwórza.
	3	1/2	Śpiew	„Już wakacje się skończyły".
		1/2	Rysunek	Ilustracje do tematu: „Zabawy dzieci".
	4	1	Arytmetyka	Dodawanie, przykłady na str. 6, §§ 1 - 8.
X	1	1	J. polski	Opr. tematu „Dom, zwierzęta domowe" w mówieniu i pisaniu.
	2	1	Geografja	Położenie domu w stosunku do stron świata.
	3, 4	2	Zaj. prakt.	Wycinanie i naklejanie, modelowanie domków.
XI	1	1	J. polski	Wykorzystanie obrazków, przedstawiających aktualja, w mówieniu.
	2	1	Rysunek	Zwierzęta domowe z pamięci: pies obok budy swej.
	3	1	Arytmetyka	Dodawanie, przykłady na str. 6, §§ 9 - 18.
	4	1	J. polski	O czem uczyliśmy się i czego nauczyliśmy się w ciągu 2 tygodni?

UWAGI.

Podane powyżej przykłady wymagają dodatkowych uwag.

1. Podział materjału naukowego.

Porównując oba podziały materjału naukowego, pierwszy, podany w całym rozdziale I części szczegółowej, a sporządzony na zasadzie korelacji, i drugi podany w rozdziale niniejszym, a sporządzony na zasadzie koncentracji,

Czytelnik miał sposobność zauważyć, jakie pomiędzy niemi zachodzą podobieństwa i różnice. Ażeby zagadnienie dostatecznie wyświetlić, postaramy się oba sposoby sporządzania podziału materjału naukowego jeszcze raz na tem miejscu omówić.

Pierwszy podział materjału został sporządzony z każdego przedmiotu nauki szkolnej osobno. Sporządzając podział, nauczyciel zastanawiał się, jaki jest charakter materjału naukowego danego przedmiotu, jakie grupy materjałowe muszą być uwzględnione przedewszystkiem, jakie zaś można potraktować jako mniej ważne. W każdym przedmiocie starał się nauczyciel wyszukać pewne istotne składniki, które mogą pracy dydaktycznej w zakresie tego przedmiotu nadać odpowiedni kierunek; ponieważ są one w każdym przedmiocie zasadniczo inne, przeto sam układ podziału materjału naukowego jest inny z każdego przedmiotu. Niektóre składniki materjału naukowego powtarzają się w różnych przedmiotach; jest to zjawisko, umożliwiające korelowanie poszczególnych przedmiotów. Lecz współpraca przedmiotów ogranicza się jedynie do wyzyskania składników o tyle, o ile to się w sposób najprostszy da uczynić. Całość natomiast pracy dydaktycznej rozpada się wyraźnie na pracę w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Drugi podział, sporządzony na zasadzie koncentracji, różni się od tamtego znacznie. Sporządzając ten podział, musiał nauczyciel mieć stale przed oczyma wszystkie przedmioty nauki szkolnej, w klasie III występujące; musiał zdać sobie sprawę, które przedmioty ze względu na swój charakter dydaktyczny należy postawić na plan pierwszy, które zaś do nich dostosować. Najpierw sporządzał podział materjału naukowego z tych ważniejszych przedmiotów, nie dlatego, że chciał je w pracy dydaktycznej uprzywilejować, lecz dlatego, że sam charakter tych przedmiotów zmusza nauczyciela do traktowania ich jako ważniejszych. Takim przedmiotem w klasie III jest język polski w zakresie tematów rzeczowych oraz geografja; wszystkie inne przed

mioty są więc do nich dostosowywane, jako do przedmiotów ważniejszych, względnie, jak to w części ogólnej je nazwaliśmy, do przedmiotów nadrzędnych.

Podział materjału naukowego, oparty o zasadę koncentracji, należy sporządzać tak, by mieć pewność, że wokół przedmiotu nadrzędnego i dostarczonych przezeń tematów ośrodkowych został zgrupowany całokształt pracy dydaktycznej w poszczególnych okresach czasu. Najpierw więc trzeba ustalić z materjału naukowego przedmiotu nadrzędnego te tematy ośrodkowe, do nich zaś dostosować tematy pracy z innych przedmiotów. Poza tem należy dopilnować, by jednak w ramach każdego przedmiotu była pewna ciągłość pracy. Programy naukowe nie wprowadziły całkowitego globalizmu w nauczaniu; przedmioty nauki szkolnej są i muszą być w nauczaniu respektowane. Nie można więc np. przestawiać grup materjałowych z arytmetyki, nawet, jeślibyśmy uważali to za bardzo wskazane z punktu widzenia zasady koncentracji. Dlatego też dobrze jest sporządzać ten podział materjału naukowego na dużym arkuszu, na którym w rubrykach poziomych wpisywać będziemy poszczególne tematy ośrodkowe, w rubrykach zaś pionowych poszczególne przedmioty nauki szkolnej. A więc:

Wzór schematu:

		PRZEDMIOT			
Czas	Temat ośrodkowy	J. polski	Geografja	Arytm.	Rysunek
			Zaj. Prakt. i t. d.		

Da to nauczycielowi pewność, że z jednej strony materjał z poszczególnych przedmiotów został skoncentrowany, z drugiej zaś strony w ramach poszczególnych przedmiotów niema przeoczeń i luk w materjale. Schemat ten może więc oddać usługi nauczycielowi, kiedy sporządza podział materjału; nie znaczy to jednak, że podział materjału musi być sporządzony na osobnym arkuszu. Podany przez nas

powyżej podział jest właśnie dowodem, że można go też sporządzać bez osobnego arkusza.

Tak sporządzony podział materjału naukowego trudniej jest wpisać do dzienników lekcyjnych na stronicach 3-25. Można byłoby to uczynić przez wpisanie do rubryk, przeznaczonych na poszczególne przedmioty, materjału, który na dany miesiąc z danego przedmiotu wypada. W miesiącu np. marcu zapis ten przybierze postać następującą:

Podział materjału nauczania na miesiące (marzec):

Język polski: *Cykl.:* Przedwiośnie.

Tematy ośrodkowe: 1. Na pograniczu zimy i wiosny, 2. Imieniny Marszałka, 3. Zwiastuny wiosny. *Materjał historyczny:* Józef Piłsudski, podania miejscowe, opowiadania miejscowe o walkach w latach 1914-1920.

Mówienie: Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i opisów.

Pisanie: Grupy spółgłoskowe, upodobnione pod względem dźwięczności.

Czytanie: Jak w miesiącu poprzednim.

Ćwiczenia: słownikowe: Nazywanie stosunków czasowych, gramatyczne: jak w miesiącu poprzednim.

Geografja: Zmiany w pogodzie na wiosnę, roztopy w ogrodach i parkach, topnienie lodów na stawach. Brzeg rzeki: wyspy, półwyspy, zatoki. Ruszanie lodów na rzece. Brzeg prawy i lewy, wysoki i niski. Podmywanie brzegów przez rzekę: obmurowania, wały ochronne. Znaczenie rzeki dla miasta. Środki transportowe i komunikacja osobowa.

Arytmetyka. Wykończenie odejmowania i mnożenia pamięciowego w zakresie do 1000. Obliczanie w tuzinach, kopach i mendlach.

Rysunek. Jak w miesiącu poprzednim.

Zajęcia prakt. Jak w miesiącu poprzednim.

Śpiew. Utrwalanie 2, 3 i 4-miaru oraz gamy majorowej.

Ćwicz. ciel. Wzorce na miesiące zimowe i wiosenne.

Czynnikiem, ułatwiającym zapis do dziennika lekcyjnego materjału w tym miesiącu, jest okoliczność, że cykl VII całkowicie pokrywa się z okresem miesięcznym. Trudniej jest zapisać wtedy, kiedy cykl jest dłuższy lub też krótszy od poszczególnych miesięcy. Dla przykładu podajemy zapisy w miesiącach wrześniu i październiku. Cały wrzesień to cykl II, który jednak w tym miesiącu nie kończy się. Trwa on do połowy października, poczem druga połowa października to część cyklu III. Zapis będzie sporządzony jak nast.

Podział materjału nauczania na miesiące (wrzesień).

Język polski. *Cykl I.* Praca naszych rodziców i nasza. *Temat 1.* Dom i szkoła. *Temat 2.* Najważniejsze budynki wpobliżu szkoły.

Mówienie: Nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom. Jednostkowe układanie opowiadań. *Pisanie:* Układanie i zapisywanie zdań i opowiadań na różne tematy przy pomocy pytań pomocniczych. Ortografja: „ó“ „-o“, „-ów“, „-ówka“, „-ówna“. *Czytanie:* Zestawianie treści czytanego z ilustracją. *Ćwiczenia:* gramatyczne: Wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących.

Geografja. Strony świata. Ustalenie położenia szkoły, podwórza i klasy do stron świata. Mierzenie krokami i taśmą centymetrową. Dzielnica, w której mieści się szkoła, budynki i instytucje. Porównywanie odległości.

Arytmetyka. Utrwalanie materjału z ubiegłego roku.

Rysunek.	Zaznajomienie z użyciem farb i pędzla. Kolory.
Zaj. prakt.	Różne zabawki Pielęgnowanie kwiatów.
Śpiew.	Dwumiar.
Ćwicz. cielesne.	Wzorzec na miesiące jesienne.

Październik.

Język polski.	*Cykl II.* Praca jesienna naszych rodziców i nasza. *Temat 3. Cykl III.* Jesienne święta. *Temat 1.* Dzień Zaduszny. *Mówienie:* Nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom. Omawianie treści pojedyńczych obrazków i ich cykli. Jednostkowe układadanie opowiadań. *Pisanie:* Układanie i zapisywanie zdań i opowiadań na różne tematy przy pomocy pytań pomocniczych. Ortografja: „ó" wymieniające się z „o" i niewymienne. *Czytanie:* Zestawianie treści z ilustracją. *Ćwiczenia:* gramatyczne: Wyróżnianie zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących. Podział zdania na podmiot i orzeczenie.
Geografja.	Rośliny w najbliższem otoczeniu szkoły.
Arytmetyka.	Utrwalanie materjału z roku ubiegłego.
Rysunek.	Zaznajomienie z użyciem farb. Pędzel. Łączenie kolorów.
Zaj. prakt.	Różne zabawki. Pielęgnowanie kwiatów. Zbieranie nasion chwastów na pokarm dla ptaków. Opracowywanie tematów w związku z tematem ośrodkowym.
Śpiew.	2-miar, 3-miar.
Ćwicz. ciel.	Wzorce na okres jesienny.

Jak widać z powyższego, zwłaszcza na przykładzie października, niektóre części materjału naukowego zostały powtórzone dwa razy: raz w miesiącu wrześniu, raz w październiku. Dotyczy to materjału z mówienia, rysunku

i t. d. — a więc z przedmiotów technicznych. Spowodowane to zostało tem, że trudno jest ustalić, czy np. „Jednostkowe układanie opowiadań“, jako nowy tytuł pracy w zakresie mówienia, zostanie wykończone we wrześniu, czy też zajdzie potrzeba przeniesienia tego tytułu na październik. Jedynie w zakresie tematów rzeczowych wyraźnie ustalamy, co będzie opracowane we wrześniu, co zaś musi być przeniesione na październik.

Uważamy jednak, że celem uniknięcia tego można podział materjału naukowego, oparty o zasadę koncentracji, sporządzić na osobnym arkuszu, a wtedy można nie wpisywać go do dziennika lekcyjnego. Arkusz, zawierający podział materjału, musi być stale w dzienniku przechowywany.

2. *Przydział materjału do cyklu.*

Kiedy już podział materjału naukowego został sporządzony, przychodzi kolej na sporządzenie planu szczegółowego pracy dydaktycznej na najbliższy okres. Tym najbliższym okresem jest najbliższy cykl, a więc cykl I. Zastanawiamy się, jaki materjał z poszczególnych przedmiotów należy w związku z tym cyklem opracować. Materjał ten dobieramy już szczegółowo, t. zn. uwzględniając wszystkie działy i formy pracy, które w tym czasie mają być wykorzystane w opracowaniu tematów ośrodkowych. Ażeby to sobie uprzytomnić, wystarczy porównać działy np. mówienia, pisania i czytania, jak zostały one potraktowane w podziale materjału ogólnym, jak zaś w przydziale do cyklu.

Jeśli cykl przewidujemy dłuższy, należy osobno sporządzić przydział materjału do poszczególnych tematów ośrodkowych. Przykładem tego jest podany przez nas przydział materjału naukowego do cyklu II i 3 następujące po nim przydziały materjału do tematów ośrodkowych, 1, 2 i 3. Te przydziały należy w zasadzie sporządzić jednocześnie z przydziałem materjału do cyklu, ażeby mieć pewność,

że cały materjał naukowy, przewidziany na okres czasu, który nam zajmie opracowywanie cyklu, będzie uwzględniony w przydziałach tygodniowych czy też dwutygodniowych (do tematów ośrodkowych). W praktyce robi się to tak, że przydział materjału do cyklu II do ośrodka 1 sporządzamy odrazu „na czysto", w redakcji ostatecznej, przydziały zaś do tematów 2 i 3 również jednocześnie z tamtemi, lecz w bruljonie, by jeszcze można było je potem, po opracowaniu ośrodka 1, przejrzeć, uzupełnić i poprawić.

Przydzielając materjał naukowy do tematów ośrodkowych, należy przewidywać już szczegóły, a nawet tytuły czytanek, które mają być wykorzystane, tematy lekcyj mówienia i t. p. — czego w przydziałach materjału do cykli nie czynimy.

3. Rozwinięcie tematu ośrodkowego na jednostki dzienne i lekcyjne.

Kiedy już nauczyciel ma opracowany podział materjału naukowego na cały rok szkolny, przydział materjału do cyklu II, przydział materjału do tematu ośrodkowego 1, wtedy przystępuje do realizowania tego materjału naukowego. Ustala, co w którym dniu będzie tematem poszczególnych jednostek lekcyjnych. Nie obowiązuje go stały, sztywny tygodniowy podział godzin; zamiast tego tworzy on sam ruchomy tygodniowy plan pracy dydaktyczny. Pewne zasady, dotyczące tego zagadnienia, zostały podane w rozdziale I części ogólnej; tutaj nadmienimy tylko, że podane przez nas na str. 275-277 rozwinięcie tematu ośrodkowego na jednostki dzienne i lekcyjne jest właśnie takim tygodniowym ruchomym planem pracy dydaktycznej. Niema w nim dni tygodnia (poniedziałku, wtorku i t. p.), lecz są dni porządkowe: dzień I, dzień II i t. d. Uważa się bowiem, że wszystkich przedmiotów w danej klasie III uczy jeden nauczyciel, który sam ustala, co na jakiej lekcji będzie z dziećmi opracowywał. Wyjątek mogą stanowić lekcje religji, nauczane przez innego nauczyciela; te muszą

być z początkiem roku szkolnego przewidziane na pewne ustalone dni i godziny. Wyjątek stanowić mogą również lekcje ćwiczeń cielesnych w wypadkach, kiedy szkoła liczy dużo oddziałów, z których każdy korzysta z tej samej sali gimnastycznej; wtedy również trzeba zgóry ustalić, że lekcje ćwiczeń cielesnych odbywać się będą w klasie III w takich, a nie innych dniach i godzinach. Poza tem, jeśli w tej klasie jakiś przedmiot jest nauczany przez nauczyciela innego, nie głównego, lekcje danego przedmiotu należy traktować, jak wymienione już lekcje religji. Zdaniem naszem jednak w klasie III, zwłaszcza w wypadku, kiedy nauczanie organizowane jest na zasadzie koncentracji, wszystkie przedmioty nauki szkolnej winny być w ręku jednego nauczyciela.

Zachodzi jeszcze jedno pytanie. W szkołach III stopnia często są dwa lub trzy oddziały klasy III; czy wszystkie te oddziały mają opracowywać te same tematy ośrodkowe i stosować te same ruchome plany pracy dydaktycznej, czy też mogą być różnice i jakie mianowicie? Szkoła, która plan, powyżej przedstawiony, realizowała, liczyła 3 oddziały klasy III; wszystkie trzy organizowały nauczanie według zasady koncentracji. Poważniejszych różnic w poziomie poszczególnych oddziałów nie było, co nie znaczy jednak, że wszystkie trzy oddziały mogą być traktowane jednakowo. Podział materjału naukowego był sporządzony wspólnie przez wszystkich trzech nauczycieli; a więc wszystkie trzy oddziały opracowywały zasadniczo te same tematy ośrodkowe. W szczegółach zachodziły jednak poważne różnice w opracowaniu tych samych tematów. Ten sam temat ośrodkowy był często w jednym oddziale opracowywany dłużej, w innym krócej. Z tego już wynika, że w każdym oddziale były w danym dniu opracowywane inne tematy jednostek dziennych i lekcyjnych. Na konferencjach nauczycieli, uczących te oddziały, omawiano nietylko przydział materjału do poszczególnych tematów ośrodkowych oraz sposób opracowania tego ma-

terjału, lecz również powody, dla których w jednym oddziale dany temat opracowywano dłużej, w innym krócej. Konferencje były urządzane mniej-więcej co dwa tygodnie (przeciętny czas, potrzebny na opracowanie jednego tematu ośrodkowego); na konferencjach dzielono się uwagami i spostrzeżeniami nauczycieli i kierownika o sposobie realizowania planów pracy, przyczem trzeba przyznać, że dyskusje na tych konferencjach były nieraz nadzwyczaj ciekawe.

Jedną z okoliczności, utrudniających nauczycielom w tych oddziałach nauczanie według zasady koncentracji, był brak odpowiednich czytanek w podręczniku do nauki języka polskiego. Zdarzało się nieraz, że w związku z opracowywanym tematem ośrodkowym nie można było wykorzystać z podręcznika ani jednej czytanki, któraby treścią swą nadawała się do wykorzystania. W tych wypadkach postępowano rozmaicie: czasem posługiwano się opowiadaniami i wogóle utworami z pisemek dla dzieci, np. z „Płomyczka", czasem wyszukiwano utwór o treści odpowiedniej w dawniejszych lub wogóle innych czytankach dla dzieci tego poziomu, utwór ten drukowano w odpowiedniej ilości egzemplarzy i rozdawano dzieciom zamiast książek, a czasem wkońcu ktoś z nauczycieli układał opowiadanie czy opis na temat potrzebny i ten utwór był wykorzystywany. Ostatni sposób był stosowany najrzadziej. W każdym jednak wypadku drukowano różne utwory w miejscowej drukarni, co nie było wydatkiem, przekraczającym możliwości szkoły; zaznaczyć bowiem należy, że koszt tych druków pokrywał istniejący przy szkole Komitet Rodzicielski.

Prowadzenie nauki według zasady koncentracji w klasie III nie było rzeczą łatwą, gdyż nauczyciele musieli włożyć w tę naukę znacznie więcej czasu i pracy, aniżeli, gdyby byli uczyli według systemu przedmiotowego. Z osiągniętych z końcem roku szkolnego rezultatów szkoła była najzupełniej zadowolona. Było to dowodem żywotności zasa-

dy koncentracji i możności jej stosowania w klasie III, lecz również i przedewszystkiem, że twórczość nauczyciela, poparta odpowiednim wysiłkiem, może dać znacznie więcej, aniżelibyśmy się spodziewali. Uważaliśmy bowiem, że próba, o której piszemy, przyczyniła się w pewnym, acz niewielkim, stopniu do szukania nowych, lepszych dróg realizowania współczesnych postulatów dydaktycznych i opartych na nich nowych programów naukowych.

SPIS TREŚCI.

Str.